



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Soner SARI

**Danışman
Doç. Dr. Bora BAYRAM**

**ALANYA
2024**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Soner SARI

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Program Adı: Türkçe Eğitimi

Danışman
Doç. Dr. Bora BAYRAM

ALANYA

2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Soner SARI'nın “Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı tezi 11/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Bora BAYRAM	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Nermin ER AYDEMİR	
Üye :	Doç. Dr. Hülya Kodan	

.....

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Soner SARI

TEŞEKKÜR

Araştırmanın belirlenmesi, sürecin planlanması ve sonuçların ortaya konulmasında birçok kurumun ve kişinin desteği olmuştur. Çalışmanın bütün süreçlerinde bilgisi ve tecrübesi ile desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Öğretim Üyesi Bora BAYRAM'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama kısmının gerçekleştirildiği Alanya İlçesi Hayate Hanım Ortaokulu idaresine ve desteklerini esirgemeyen okulun tüm öğretmenlerine teşekkür ederim.

Çalışma grubunda yer alarak şevk ve sabırla etkinlikleri tamamlayan öğrencilerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin başlamasına vesile olan kıymetli ağabeyim Ahmet Eşref SARI ve çalışma sürecine neşe katan çocuklarım Murat Efe SARI ile Gökçe SARI'ya manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

ÖZET

AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Soner SARI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2024 (156 sayfa)

Bu araştırmada amaç, okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinde akıcı okuma stratejilerinin ne denli etkili olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma, kelime tekrar tekniği, rehberli okuma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma boyunca altıncı sınıf seviyesinde farklı metin türleri tercih edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 4 (dört) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin; zihinsel, işitsel ve görsel herhangi bir engelinin bulunmaması ve aynı zamanda okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların okuma ve anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlama soruları ve Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Ön değerlendirmenin sonuçlarına göre 4 (dört) öğrencinin akıcı okuma seviyeleri %90'ın altında ve okuduğunu anlama seviyelerinin ise %50'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama 8 hafta ve 48 saat olarak planlanmıştır. Uygulamanın ilk yarısı tamamlandığında ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişim görülmesine karşın endişe düzeyinde kaldıkları tespit edilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından yapılan son değerlendirme sonuçlarına göre bir öğrencinin

gelişim göstermesine karşın endişe düzeyinde kaldığı, bir öğrencinin öğretim düzeyine, iki öğrencinin ise serbest düzeye ulaştıkları tespit edilmiştir. Uygulama sonunda elde edilen verileri doğrultusunda katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma stratejilerinin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akıcı okuma, okuma güçlüğü, okuma hataları, okuduğunu anlama



ABSTRACT

THE EFFECT OF FLUENT READING STRATEGIES ON THE READING AND THE COMPREHENSION SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES

Soner SARI

Department of Turkish and Social Sciences Education

Alanya Alaaddin Keykubat University, Graduate Education Institute

June, 2024, (156 pages)

The aim of this research is to determine how effective fluent reading strategies are on sixth grade students with reading difficulties. For this purpose, resonant reading, repetitive reading, word repetition technique and guided reading techniques were used together. Throughout the research, different text types were preferred at the sixth grade level. The research was designed as action research, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 4 (four) sixth grade secondary school students who have reading difficulties. It was determined that the participants should not have any mental, auditory or visual disabilities and that their reading and reading comprehension level should be at the anxiety level. Pre-evaluation, intermediate evaluation and final evaluation were carried out to determine the reading and comprehension levels of the participants. For this purpose, reading comprehension questions and Mistake Analysis Inventory were used to determine students' reading and comprehension levels. According to the results of the preliminary evaluation, it was determined that the reading fluency levels of 4 (four) students were below 90% and their reading comprehension levels were below 50%. According to these results, it was determined that the students' reading fluency and reading comprehension levels were at an anxiety level. The application was planned as weeks and 48 hours. An interim evaluation was made when the first half of the application was completed. According to the interim evaluation results, it was determined that although there was an improvement in the students' fluent reading and reading comprehension levels, they remained at the

anxiety level. According to the final evaluation results after the completion of the application, it was determined that one students reached the instructional level and two students reached the free level. Based on the data obtained at the end of the application, a significant difference was detected in the reading and reading comprehension levels of the participants. According to the results of the research, it was determined that fluent reading strategies had a positive impact on reading and reading comprehension skills.

Key Words: Reading fluency, reading difficulty, reading errors, reading comprehension



İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Varsayımlar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Dil	10
2.2. Okuma.....	11
2.3. Okuduğunu Anlama.....	12
2.4. Okuma Güçlüğü.....	13
2.5. Okuma Hataları.....	14
2.6. Akıcı Okuma.....	16
2.7. Akıcı Okuma Bileşenleri	16
2.7.1. Doğru okuma	16
2.7.2. Hızlı okuma.....	17
2.7.3. Prozodi	18
2.8. Akıcı Okuma Stratejileri	19
2.8.1. Rehberli okuma.....	19
2.8.2. Tekrarlı okuma.....	20
2.8.3. Eşli okuma	21
2.8.4. Arkadaşla okuma	21
2.8.5. Koro okuma	21
2.8.6. Okuyucu tiyatroları	22
2.8.7. Kelime tekrar tekniği	23
2.8.8. Nörolojik etki metodu.....	23
2.8.9. Video öz değerlendirme tekniği.....	24
2.8.10. Akran öğretimi yöntemi	24
2.8.13. Teyp/kayıt destekli okuma	24

3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Çalışma Grubu	28
3.2.1. Çalışma grubunun belirlenmesi	28
3.2.2. Çalışma grubunun özellikleri.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Yanlış analiz envanteri.....	31
3.3.2. Okuduğunu anlama soruları.....	32
3.3.3. Okuduğunu anlama soruları dereceli puanlama anahtarı.....	34
3.3.4. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği	34
3.3.5. Gözlem ve araştırmacı günlüğü	35
3.3.6. Okuma hızının ölçülmesi	36
3.3.7. Metinler ve metin türleri	36
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Eylem Süreci.....	40
3.6. Verilerin Analizi	43
3.7. Araştırmacının Rolü.....	44
4. BULGULAR.....	45
4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.8. 8. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
4.9. 9. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	88
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç ve Tartışma	91
5.1.1. Uygulama öncesine ilişkin sonuçlar	91
5.1.2. Uygulama sırasındaki bulgulara ilişkin sonuçlar.....	92
5.1.3. Uygulama sonrası bulgulara ilişkin sonuçlar.....	93
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95

EKLER.....	108
EK-1. Uygulama Planı.....	108
EK-2. Uygulamada Kullanılan Metinler.....	110
EK-3. Etik Kurul İzni	152
EK-4. MEB Araştırma İzni.....	154
EK-5. Envanter İzni	155
ÖZ GEÇMİŞ	156



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1 Okuduğunu Anlama Soruları Dereceli Puanlama Anahtarı.....	34
Tablo 3. 2 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metin Türlerine İlişkin Tablo	37
Tablo 3. 3 Çalışmada Kullanılan Metin Türleri	38
Tablo 3. 4 Okuma ve Anlama Yüzdelikleri	44
Tablo 4. 1 Uygulama Öncesi Öğrenci 1'in Yaptığı Hatalar.....	46
Tablo 4. 2 Uygulama Öncesi Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar.....	51
Tablo 4. 3. Uygulama Öncesi Öğrenci 3'ün Yaptığı Hatalar.....	55
Tablo 4. 4 Uygulama Öncesi Öğrenci 4'ün Yaptığı Hatalar.....	57
Tablo 4. 5. Ön Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları	62
Tablo 4. 6 Uygulama Esnasında Öğrenci 1'in Yaptığı Hatalar	64
Tablo 4. 7 Uygulama Esnasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar	67
Tablo 4. 8 Uygulama Esnasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar	70
Tablo 4. 9 Uygulama Esnasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Hatalar.....	73
Tablo 4. 10 Ara Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları	76
Tablo 4. 11 Uygulama Sonrası Öğrenci 1'in Yaptığı Hatalar.....	79
Tablo 4. 12 Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar.....	80
Tablo 4. 13 Uygulama Sonrası Öğrenci 3'ün Yaptığı Hatalar.....	82
Tablo 4. 14 Uygulama Sonrası Öğrenci 4'ün Yaptığı Hatalar.....	84
Tablo 4. 15 Son Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1 Eylem Döngüsü	27
Şekil 3. 2 Eylem Süreci	41
Şekil 4. 1 Öğrenci 1'in Uygulama Öncesi Okuma Hataları	51
Şekil 4. 2 Öğrenci 2'nin Uygulama Öncesi Okuma Hataları	54
Şekil 4. 3. Öğrenci 3'ün Uygulama Öncesi Okuma Hataları	57
Şekil 4. 4. Öğrenci 4'ün Uygulama Öncesi Okuma Hataları	61
Şekil 4. 5 Ö 1'in Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları	67
Şekil 4. 6 Ö 2'nin Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları	70
Şekil 4. 7 Öğrenci 3'ün Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları	72
Şekil 4. 8 Öğrenci 4'ün Uygulama Esnasındaki Hataları	75
Şekil 4. 9 Öğrenci 1'in Uygulama Sonrasındaki Hataları	80
Şekil 4. 10 Öğrenci 2'nin Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları.....	82
Şekil 4. 11 Öğrenci 3'ün Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları.....	83
Şekil 4. 12 Öğrenci 4'ün Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları.....	85
Şekil 4. 13 Hata Türlerine Göre Uygulama Sürecindeki Değişim	87
Şekil 4. 14 Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki Okuduğunu Anlama Düzeyi Gelişimi	90

KISALTMALAR

TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Platformu
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	Aktaran
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri
Ö1	Öğrenci 1
Ö2	Öğrenci 2
Ö3	Öğrenci 3
Ö4	Öğrenci 4

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Dil; duygularımızın, düşüncelerimizin ve isteklerimizin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan işaretler sistemidir (Demirel, 2005). Bu sistem, geçmişten günümüze insanlığın her türlü bilim, kültür ve sanat alanındaki hafızasının aktarılmasını sağlamıştır. Bu hafıza aracılığıyla insanlar istedikleri bilgilere ulaşabilmekte ve edindikleri yeni bilgileri de gelecek nesillere iletme olanağı bulabilmektedir.

İnsanlar, bilgilerini en rahat ve en istendik şekliyle anadili ile anlatır. Anadili; bireyin öncelikle annesinden daha sonra ailesi ve diğer ilişkili çevrelerinden öğrendiği dildir. Dil, bireyin bilinçaltına iner ve toplumla en güçlü bağların kurulmasını sağlar (Aksan,1975). Anadili bireyin kendisini ifade etmesini sağlayan ilk dildir. Birey ilk olarak anadiliyle düşünür ve ilk sözcelerini anadiliyle oluşturur. Aile, çevre ve diğer etmenlerle etkileşim sonucunda belirli bir düzeye ulaşan anadili, bireyin tüm biliş, duyuş ve davranış gelişimini etkiler (Kazazoglu, 2011). Kavcar'a (1998) göre bireylerin kişilik gelişiminde de anadilinin önemi büyüktür. İnsanların başkalarıyla sağlıklı ilişki kurabilmesi ve eğitimleri süresince öğrenme gerçekleştirebilmesi, anadillerini düzgün kullanabilmelerine bağlıdır. Bu sebeple anadili öğretimi kapsamındaki okuma ve okuduğunu anlama becerilerine önem vermek bireyin ve toplumun gelişmesi için hayati önem arz etmektedir. Okuma, yeni bilgi kazanmak ve devamında da üretmek için insan hayatındaki önemli basamaklardan biridir.

Okuma, yazının bulunuşundan günümüze kadar gelen insanlara özgü bir beceridir ve birden çok alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012). Okuma, eskiden yazılara ait şifreleri çözmek olarak tanımlanıyor ve sesli okumanın önemi üzerinde duruluyordu (Güneş, 2007). Ancak Yılmaz'ın (2008) da belirttiği üzere günümüzde okuma sadece seslendirmekten veya şifreleri çözmekten fazlasıdır ve okuma devamında anlamayı da getirmelidir. Okumadan anlama olmaz. Herhangi bir metni okumadan anlama ulaşamayız ve de anlamadan gerçekleştirebileceğimiz okumalar da bize yeni öğrenmeler kazandırmaz. Çünkü anlamadan yapılan okumalar metni seslendirmekten fazlası olmayacaktır.

Okuma ve okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler okul hayatının dışında da bu durumdan kaynaklı sorunlar yaşayacaktır. Aynı zamanda bu sorun sadece öğrencileri değil ailesini ve hatta ülkesini dahi olumsuz etkileyecektir. Sidekli'nin (2010) ifadesiyle bireyler okuma ve okuduğunu anlamada sorun yaşarsa sosyal yaşamdaki iletişimi, özgüveni ve etrafında gerçekleşen olayları sorgulayıp yorumlayabilmesinde de sorunlar yaşayacaktır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmiş öğrenciler, akademik çalışmalara ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmada daha başarılı olacaktır (Ege, 2019).

Okuma eğitiminin önemli bir unsurunu akıcı okuma oluşturmaktadır. Akıcı okuma Akyol'a (2012) göre; noktalamaya, vurguya ve tonlamaya uygun şekilde, geriye dönüş ve tekrarlama yapmadan, heceleme ve duraklama olmadan, anlam bütünlüğünü koruyarak konuşurcasına yapılan okumadır. Rasinski (2004) de akıcı okumayı uygun hızda, doğru ve konuşurcasına bir okuma olarak ifade etmiştir. Konuşurcasına gerçekleştirilen okuma, hem okuyan hem de dinleyen için verimli ve keyifli bir deneyim oluşturmaktadır.

Akıcı okuma becerilerini tam olarak geliştirememiş öğrenciler, okul hayatları boyunca yazılı metinleri verimli bir şekilde kullanamamaktadır ve bu da öğrencilerin akademik hayatını olumsuz etkilemektedir. Duraksayarak, çok yavaş veya çok tekrarlı okumalarda öğrenciler metnin anlamından uzaklaşmakta ve metne olan ilgisini kaybetmektedir.

Akıcı okuma becerisinin ilkökul çağında edinilmesi beklenmekte ise de okullarımızda her sınıf seviyesinde okuma sorunu yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu tez çalışmasında altıncı sınıf seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini görmek amaçlanmıştır.

Her geçen gün gelişen dünyamızda bilgi kaynaklarının iletim yolları hızla değişim ve gelişim göstermektedir. Bilgi kaynaklarına ulaşım teknoloji aracılığıyla daha kısa süreli ve kolay bir şekilde olsa da bilginin kaynağını geçmişte olduğu gibi günümüzde de söz ve yazı oluşturmaktadır. Sözü kalıcı kılabilmek için yazıya ihtiyacımız vardır. İnsanlar günlük ihtiyaçlarını karşılarken dahi tabela, levha vb. yazılı metinleri kullanmak durumunda kalmaktadır. Yaşadığımız çağa teknolojik gelişmelerden kaynaklı olarak

bilim, teknoloji, uzay, iletişim ve bilgisayar çağı gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Bu nedenle varlığını geleceğe taşımak isteyen ulusların eğitimlerini teknolojik yatırımlarla desteklemesi zorunlu hale gelmiştir. Her gün yeni teknolojilerle karşılaştığımız çağımızda insanların bilime ve bilgiye ulaşması zorunluluk olmuştur (Bayram, 2015). Okuma, yeni bilgiler edinmenin ve devamında da yeni bilgiler üretebilmenin temel basamağıdır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmanın daha kolay olduğu günümüzde okumanın önemi de artmıştır (Satılmış, 2021). Günümüzde çokça kullanılan teknolojik iletişim araçlarından (tablet, bilgisayar, cep telefonu vb.) yararlanabilmek ancak yazma ve okuma ile mümkündür (Doğan, 2022). Yazma ve okuma eylemleri kişilerin akademik olarak kendilerini geliştirmesi için de gereklidir. Makale, gazete, dergi ve benzeri yazılı ürünlerden yararlanabilmek ancak iyi bir okumayla mümkündür. Görüldüğü üzere yazı geçmişte olduğu gibi günümüzde de en temel bilgi kaynaklarındandır. Yazılı kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanmak da ancak iyi bir okumayla mümkündür. Bu nedenle her birey okuduğu ve devamında da okuduğunu anladığı kadar bilgilenmektedir.

Okuma, yalnızca harf ve işaretlerin seslendirilmesinden ibaret bir eylem değildir. Geleneksel okuma sürecinde okurdan ilk beklenen ilgili harf sistemini bilmesi ve mevcut bilgileri ile harf sistemini çözmesi (Gürer, 2021) ise de günümüzde okuma becerisinden beklenen davranışlar anlam odaklıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde okuma eylemi için *seslendirme veya çözümleme* ifadesi yer almaktadır. Sözlükte okuma eyleminin bir diğer anlamı, *yazılı metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek* olarak yer almaktadır. Akyol (2012), harfleri seslendirmenin okuma becerisinin sadece başlangıç seviyesini karşıladığını ifade etmiş ve diğer aşamalarını bilgiyi anlamlandırmak, değerlendirmek, analiz etmek ve ön bilgileri zihinde yeniden şekillendirmek olarak belirtmiştir. Kodan (2015); okumayı görmek, algılamak, seslendirmek, beyinde yapılandırmak gibi ses, göz ve aynı zamanda beyindeki çeşitli işlevlerden oluşan karmaşık bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu süreç çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlayıp ilgi ve gereksinim duyulan bilgilerin seçilmesi ile devam eder. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirildikten sonra önceki bilgilerle birleştirilmekte ve metindeki görsellerden de yararlanarak tekrar anlamlandırılmaktadır.

Okuma becerisi ailede başlamaktadır çünkü okuma; söz varlığı, konuşma becerisi ve dilin etkin kullanımı ile ilişkilidir (Keleş, 2020). Aile içinde başlayan okuma süreci

yakın çevreyle olan etkileşimle daha da gelişmektedir. Aileyle ve yakın çevreyle etkileşimden sonra genellikle ilkokula başlama süreciyle okumayı öğrenme için kritik bir dönem olan ilk okuma aşaması başlamış olmaktadır. Okumayı öğrenmek için ilk okuma dönemi kritik bir öneme sahiptir. Bu kritik dönem ilkokul birinci sınıftan başlamaktadır. İlkokul birinci sınıftaki kritik dönemi iyi bir şekilde geçiren bireylerin bu becerisini geliştirmesi ise ömür boyu devam eden bir süreçtir. İlkokul birinci sınıfta kısa ve basit cümleleri anlamlandırması beklenen bireyden sonraki yıllarda daha uzun ve edebi cümleleri anlamlandırması beklenmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (TDÖP) göre öğrencilerden *okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve sorgulaması beklenmektedir*. Bu ifadelerde de değinildiği üzere öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi ve devamında zihinsel süreçleri kullanmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Bu becerinin geliştirilmesi amacıyla günümüzde eleştirel okuma, akıcı okuma, yaratıcı okuma gibi okuma etkinlikleri üzerinde yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Okuma becerisinin en temel öğelerinden biri de akıcı okumaktır. Son yıllardaki akademik çalışmalarda akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya atılmıştır (Karaoğlu, 2021).

Akyol'un (2017) tanımına göre akıcı okuma, “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir.” Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın üç temel bileşenden oluştuğu söylenebilir. Rasinski (2010) bu üç temel bileşeni doğru okuma, hız (otomatikleşme) ve prozodi olarak ifade etmiştir.

Doğru okuma, kelimelerin dilin gerektirdiği kurallara uygun okunmasını ifade etmektedir. Öğrencinin doğru bir okuma için kelimeleri tanınması ve ayırt etmesi gerekmektedir. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsurdur.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni hızdır. Hız, belli bir sürede okunan doğru sözcük sayısı olarak söylenebilir. Okumada hız, otomatikleşme olarak da ifade edilmektedir ve bireyin kelime tekrarlarına düşmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, pürüzsüz bir okuma yapmasını ifade etmektedir.

Akıcı okuma bileşenlerinin gelişimi sırasıyla doğru, hızlı ve prozodik okuma olarak gelişim göstermektedir (Saat, 2019). Doğru ve hızlı okuyan öğrencinin bu aşamadan sonra metni belli bir ritimde okuması beklenmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2022) prozodiye karşılık gelen anlam, *bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olmasıdır*. Akıcı okumanın son bileşeni olan prozodide öğrenciden noktalama işaretlerine uyması, vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, kelimeleri doğru telaffuz etmesi, adeta konuşurcasına belli bir ahenkte okuması beklenmektedir.

Akıcı okuma becerisinin kazanılması ile ilgili birçok okuma tekniği geliştirilmiş ve bu tekniklerin etkinliğini araştırmak amacıyla çok sayıda inceleme yapılmıştır (Akın, 2020). Yapılan çalışmalarda nörolojik etki yöntemi, okuyucu tiyatroları, kelime tekrar tekniği, rehberli okuma, akıcılığı geliştirme dersi, tekrarlı okuma, altı dakika yöntemi, eşli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma, koro okuma, 3p yöntemi, eko okuma gibi çeşitli strateji, yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

Bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma ve kelime tekrar tekniği kullanılarak “Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin okumaya etkisi nasıldır?” problemi ele alınmıştır. Bu probleme ilişkin alt problemler ise şu başlıklar altında ele alınmıştır:

1.2. Alt Problemler

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde yaptıkları hata türleri nelerdir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızları nasıldır?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasında yaptıkları hata türleri nelerdir?
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuma hızları nasıldır?

6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
7. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında yaptıkları hata türleri nelerdir?
8. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuma hızları nasıldır?
9. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç; ortaokul altıncı sınıfta öğrenim görmeye devam eden ve herhangi bir zihinsel veya fiziksel engeli bulunmamasına karşın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini tespit etmektir. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu okuma hatası türlerinin sayısı ve oranlarını belirlemek de amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin mevcut okuma düzeyleri, bir dakikalık süre içerisinde okudukları kelime sayısı, okuma hataları ve bu hataların türleri, kelime tanıma yüzdeleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla “*Yanlış Analiz Envanteri*” ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil, aile ve yakın çevre aracılığıyla edinilmeye başlanır ancak ana dilin daha düzgün ve etkin bir şekilde kullanılabilme yeteneği örgün eğitim ile mümkün olabilmektedir. Örgün eğitim aşamasındaki dil öğretiminin amacı Bağcı’ya (2010) göre okuduklarını, dinlediklerini anlayabilen; düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. TDÖP’de (2019) belirtilen ifade ile bireylerin anadiliyle “*kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde*

bulunma” yetkinliğine erişmesi beklenmektedir. Bireyin ana dilindeki yetkinliği okulda başarılı olmasını ve çevreyle uyumlu olmasını da kolaylaştırmaktadır. Ana dili öğrenimi bu nedenle okuldaki derslerin de temelini oluşturmaktadır (Ünalın, 2001).

Okuma, bireyin sadece okuldaki başarısı için değil hayatının tümünde gerekli olacak bir etkinliktir. Okuma, genellikle Türkçe dersleri ile ilişkilendirilmektedir ancak akıcı okuyan, okuduğunu anlayan ve devamında yorumlayan öğrenciler okul hayatındaki tüm derslerde başarılı olmaktadır. Bu nedenle okuma bireylerin hayatlarının her alanı için gereklidir (Çaycı & Demir, 2006).

Okuma eğitime ilkokul birinci sınıfta başlanmasına karşın okuma güçlüğü çeken öğrencilere eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde rastlanmaktadır. Birinci sınıfla birlikte okumakta zorluk yaşayan öğrenciler için her yıl daha da kritik bir önem arz etmektedir. Okumakta ve devamında anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler akademik olarak her geçen yıl daha da geriye düşmektedir ve bu öğrencilerin arkadaşlarına bilgi olarak yetişmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle ilkokulda olduğu gibi ortaokulda da okumakta zorluk çeken öğrencilere yönelik özel ve etkili faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bilge & Sağır, 2017).

Okumada zorluk yaşayan öğrencilerin tespit edilip gelişmelerinin sağlanmasındaki etkili kişilerin başında öğretmenler gelmektedir (Öncü, 2023). Okuma becerisinin öğrencilerin akademik ve sosyal hayatları açısından önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin nedenlerini belirlemesi ve uygun müdahalelerde bulunması önemli görülmektedir (Johnston, 2002). Okumada sorun yaşayan bireylere erken tanı konulması ve bu tanı doğrultusunda uygun müdahalelerin belirlenmesi ve yürütülmesi bireylerin okuma becerileri bakımından önem arz etmektedir. (Stuart & Yates, 2018). Akıcı okuma stratejilerinin okuma sorunu yaşayan öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerisine ilişkin çalışmalar ilkokul birinci sınıftan itibaren başlamaktadır ve bu nedenle literatürdeki araştırmaların da daha çok ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmalardan olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2022; Babacan, 2020; Gürer, 2021; Akyol, 2020; Şahin, 2022). Ortaokul düzeyinde yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Antalya ili Alanya ilçesindeki ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören dört (4) öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan metinler, geçmiş yıllarda basılmış ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yayımlanmış metinler ile sınırlandırılmıştır.
4. Bulgular, ölçme araçları ile ölçülen verilerle sınırlıdır.
5. Araştırmanın süresi 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Varsayımlar

1. Öğrencilerin soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin bilişsel düzeyleri normaldir.
3. Seçilen metinlerin öğrenciler için uygun olduğu varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Dil: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” (TDK, 2009).

Okuma: “Ön öğrenmelerin kullanıldığı, metin ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntemle ve hedef doğrultusunda, düzenli bir ortamda meydana gelen bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2006).

Akıcı Okuma: Metnin noktalamaya, vurgulamaya ve tonlamaya dikkat edilerek, metinde okunan kısma geri dönülmeden, kelime tekrarları, hecelemeler ve uygun olmayan duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşur gibi doğal bir şekilde okunmasıdır (Akyol, 2010).

Doğru Okuma: Kelimenin doğru tanınması ve benzerlerinden ayırt edilmesidir. Bir dakikada okunan doğru kelime yüzdesi olarak da ifade edilebilir (Massey, 2008).

Okuma Hızı: Okuyucunun bir dakikada okuduğu kelime sayısı olarak ifade edilir (Rasinski 2006).

Prozodi: Metnin ritim, vurgu, zamanlama ve tonlamaya uygun olarak okunmasıdır (Dowhower, 1991).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun ön bilgilerine dayanarak okuduğundan edindiği sonuçları sentezlemesi ve yeni bir anlam çıkarmasıdır (Akyol, 2007).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusunun ilgili kuramsal çerçevesine ve alan yazın derlemesine yer verilmiştir.

2.1. Dil

Dil, insanlığın tarih boyunca ilgi alanlarından biri olmuştur. Farklı medeniyetler tarih boyunca dil ile ilgili soruları yanıtlamaya çalışmıştır. İnsanlığın bu çabalarının bazıları mitolojik bir söylenti olarak kalırken bazıları günümüze kadar geçerliliğini korumuştur. Eski Yunan birçok bilimde olduğu gibi dilbilim alanında da eski ve önemli bir duraktır. Pericles, Socrates, Protogoras gibi eski Eski Yunan felsefecilerinin dil ile görüşlerinin ve yaklaşımlarının olduğu bilinmektedir Dil incelemeleri üzerine en eski kültür ise Hint geleneğidir. Yunan geleneğinden farklı olarak dil incelemelerini felsefeden bağımsız bir bakış açısıyla değerlendiren Hint geleneğinde Yaska'nın MÖ 6. yüzyılda sözcük türleri üzerine araştırmalar yaptığı bilinmektedir (Kerimoğlu, 2014).

Dil üzerine araştırmalarda, Türklerde de bir dilcilik geleneğinin var olduğunun belirtilmesi gerekir. Türklerin dil üzerine çalışmalarının dönüm noktası olarak belirtilecek eser Kaşgarlı Mahmud'a ait Divan ü Lügat-it-Türk'tür. Türk dili açısından olduğu kadar Türk sözvarlığını sözcükbilim bakımından da inceleyen bu eserin geçmişi XI. yüzyıla kadar inmektedir. Dile ilişkin konuları ses, biçim ve anlam bakımından aydınlatan bu eserden sonra, Ali Şîr Nevaî'ye ait Muhâkemetü'l-Lugateyn'e değinmek gerekir. Ali Şîr Nevaî'ye ait bu eserde ad bilim ve anlam bilim üzerine bilgilere özenle yer verilmiştir (Aksan, 1982).

Dil üzerine yapılan çalışmalarda günümüzü aydınlatan en önemli isimlerden biri de Ferdinand De Sassuare'dir. Sassuare (1985) dili işaretler ve göstergelerden meydana gelmiş bir sistem olarak ifade etmiştir. Ferdinand de Saussure'ün aynı zamanda kurucusu olduğu “Dil Kuramı” 19. yüzyıldaki en önemli gelişmelerden biri olarak kabul edilir. Saussure Genel Dilbilim Dersleri eserinde dil anlayışını kökten değiştirmiştir. Saussure sadece yöntem oluşturmakla kalmamış dilbilim üzerine bir tür bilgi kuramı meydana getirmiştir (Köktürk & Eyri, 2013).

Günümüzde dil, sadece gramer incelemelerinin çalışma alanı olarak görülmemektedir. Çünkü hammaddesi dil olarak kabul edilebilecek edebiyat; dilbilim,

felsefe, tarih, sosyoloji alanları için önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle toplumsal duygu ve düşüncelerden izler taşıyan edebi eserleri anlayabilmemiz için bu eserler üzerine incelemelerde bulunabilmemiz için diğer bilim dallarından yararlanmamız gerekmektedir. Bu doğrultuda dil, gramer çalışmalarının yanı sıra toplumsal bilimlerin temel çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir (Aydemir, 2013). Dilin günümüzdeki çalışma alanının genişliği Timurtaş'ın (1980) çeşitli coğrafya, tarih ve kültür çerçevesinde uzun bir zamanda meydana gelmiş, toplumsal yönü ağır basan bir varlık olarak tanımlamasından da anlaşılmaktadır.

2.2. Okuma

Okuma, genellikle akademik bir eylem olarak görünmekle birlikte temelde hayati bir beceridir çünkü insanın çevresiyle etkileşim kurmasını sağlar ve bu yönüyle bilgi edinmenin ön şartı olarak değerlendirilmektedir (Snow, Burns ve Griffin; 1998. akt: Öncü, 2023). Okumanın önemi üzerine çok sayıda araştırma yapılmakta ve bu araştırmaların sonucunda da çeşitli yazılar yazılmaktadır. Okuma üzerine yapılan tanımlarda okumanın çoklu işlevsel yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu durum okuma becerisinin farklı yönlerini ifade etmektedir. Bu nedenle okuma kavramına basit ve tek yönlü bir tanımlama yapılmamalıdır (Akyol, 2008). Ülper'in (2010) ifadesiyle okuma kavramının karmaşıklığı, farklı boyutlarının olması dolayısıyla araştırmacıların okuma terimini açıklamak için yaptıkları tanımlara da yansımıştır.

Razon (1982); okumayı, yazılı ve basılı sembollerin belirlenmiş kurallara bağlı olacak şekilde seslendirmek olarak tanımlamıştır. Rasinski (2004) ise sözcüklerin anlamını fark etme ve metni anlamlandırmanın eş zamanlılığı üzerinde durarak okuma eyleminin anlam yönüne vurgu yapmıştır. Arslan'ın (2023) Weaver (1994) ve Foertsch'den (1998) aktardığına göre okumanın üç farklı tanımı yapılmıştır. Bunlardan birincisi kelimeleri telaffuz etmek; ikincisi kelimeleri tanımak ve kelimelerin anlamlarını öğrenmek, üçüncüsü ise metindeki anlama ulaşmak amacıyla metne anlam katmaktır ve Foertsch (1998)'e göre bu üç tanım birlikte düşünüldüğü zaman okuma tanımına ulaşılabilmektedir. Zimmer ve Kruse (2013) üçüncü tanımda okuyucunun kendi ön bilgilerinin anlama sürecine dâhil edildiğini belirtmiştir. Bu tanımlardan yola çıkılarak günümüzde okuma eyleminin sadece görmek ve seslendirmekten ibaret olmayıp aynı zamanda anlama ve yorumlamanın da dâhil edildiği bir süreç olduğu sonucuna varılabilir.

Okuma; yazılı sembollerin veya metinlerin duyu organlarıyla algılanarak fiziksel süreçler yoluyla önceden öğrenilen bilgilerin yeni bilgilerle zihinsel aşamalardan geçirilip birleştirilmesiyle gerçekleşen kavramaya, anlamaya ve yorumlamaya dayalı; bireyin kendisini, çevresini tanıması için bilgiye ulaşma sürecidir. Okuma yoluyla kazanılan düşünce ile birey hem çevreye uyum sağlar hem de çevresindekileri etkiler (Maraşlı, 2005). Okuma becerisi yeterince gelişmeyen bireylerin toplumsal olayları düşünüp anlamlandırması, sorgulaması ve devamında çözüm üretebilmesi zordur (Kutlu, 2004). Bu yönüyle okuma eylemi birey için olduğu kadar toplumun gelişimi bakımından da gereklidir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması ve yazılı kaynaklardan yararlanarak bunları kullanmasını sağlayan davranış okuduğunu anlama becerisidir (Top, 2014). Okuduğunu anlama, öğrencinin bellekteki bilgilerini kullanıp metindeki iletilmek istenen mesajı anlaması ve bu mesajı anlamlandırmasıdır (Aktaş & Bayram, 2018). Bireyin okuma eyleminden beklenen davranışı anlama olmalıdır, eğer birey okuma yaparken anlam kuramıyorsa boş bir çaba içerisinde (Tosun, 2014). Durkin (1993) de okuma sürecinin temelinde anlama olduğunu belirterek okuma eyleminin sadece metni seslendirmek veya bazı kavramları ezberlemekten ibaret olmadığını dile getirmiştir. Okuduğunu anlamanın önemi üzerine birçok araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalardan bir tanesi de uluslararası karşılaştırma yapılmasını sağlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programıdır (PISA). Bu program dâhilinde gerçekleştirilen sınavlar doğrultusunda ülkeler okuduğunu anlama konusundaki başarılarını değerlendirmekte ve diğer ülkelerle kendisini karşılaştırma fırsatı bulabilmektedir. Ülkemizin okuduğunu anlama konusundaki çabaları artmakta ve PISA sınavlarının sonuçlarına göre ilgili kurumlar raporlar hazırlamaktadır. Ülkemiz 2003'ten beri düzenli olarak gerçekleştirilen bu programda ülkeler arasındaki sıralamalarda daha üst basamaklara çıkmasına karşın hala Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalamasının altındadır.

Tablo 1. 1 Yıllara göre okuma ortalama puanlar

	Türkiye	OECD ortalaması
	Okuma	Okuma
PISA 2003	441	497
PISA 2006	447	495
PISA 2009	464	499
PISA 2012	475	501
PISA 2015	428	497
PISA 2018	466	493
PISA 2022	456	476

Kaynak: TED (2019). Eğitim değerlendirme raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği ve pisa.meb.gov.tr (2022)

Okuyucular okuduğunu anlamak ve anladıklarını kalıcı hale getirebilmek için çeşitli stratejiler kullanabilir ve bu sayede yetkinliklerini arttırabilirler. Bu stratejiler doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinlikler bilgilerin somutlaşması, kalıcı hale getirilmesi ve hayata aktarılmasına katkı sağlayabilmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi üzerine birçok strateji geliştirilmiştir bu stratejiler okuma öncesi (amaç oluşturma, yapılandırma, tahmin etme, gözden geçirme), okuma esnası soru sorma ve üretme, tartışma, zihinde canlandırma) ve okuma sonrası (özetleme ve şematik düzenleyiciler) olarak sınıflandırılabilir (Akyol, 2006).

2.4. Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü; öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birini kazanmamış olması nedeniyle okuma sırasında karşılaştığı güçlükler veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavrama ya da cümle yapısını çözümlemede karşılaşılan güçlük olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Okuma sürecini eğitsel faktörlerin ve bu faktörlerde yaşanan sorunların yanı sıra bilişsel, dilsel, görsel etmenlerdeki sorunlar da etkileyebilmektedir (Akyol & Temur, 2006). Herhangi bir zekâ sorunu yaşamayan ve düzgün bir yaşam koşulu olan bireylerde de okuma güçlüğü görülebilir (Yılmaz, 2019).

Okuma güçlüğü nedeniyle yapılan hatalar üzerine birçok tanımlamalar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır.

2.5. Okuma Hataları

Okuma hataları, akıcı okumayı engelleyen etmenlerdendir. Okuma esnasında harflerin çözülmesinde ve bu harflerin seslendirilmesinde yaşanabilecek her türlü hataya okuma hatası denilebilir. Okuma eylemi karmaşık bir süreçtir ve bu nedenle okuma sırasında hata yapılması olağandır ancak akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için hataların mümkün olduğunca az olması beklenmektedir.

Hata türlerinin sınıflandırılmasında Davenport (2002)'un kullandığı sınıflandırma Tablo 1.2'de belirtildiği biçimdedir.

Tablo 1. 2. Hata Türleri

• Yerine koyma
Yerine bir sözcük veya ek koyma Anlam değiştirmeyen hata Birleşik hata Tersine çevirme Sözcük olmayanlar Diyalekt kullanımı Hatalı artikülasyon Tonlama değişikliği Heceleri bölme
• Çıkarma
Sözcük veya ek çıkarma Cümlecik veya satır çıkarma Cümle sonundaki noktalamayı çıkarma
• Kısmen Yapılan Hatalar
• Ekleme
• Geri Dönme
Tekrar etme Doğru olduğundan vazgeçme Düzeltilme girişimlerinde başarısız olma Hatayı düzeltme
• Duraklamalar
• Tekrarlayan Hatalar
• Karmaşık Hatalar

Akyol'un (2006) okuma hataları üzerine yaptığı sınıflandırma ve bu sınıflandırmada yer alan tanımlamalar şu şekildedir:

- Atlama, okuyucunun okuma esnasında herhangi bir sesi görmezden gelerek okumamasıdır. Görmezden gelinen bu ses; satır, kelime veya heceden oluşabilmektedir. Atlama hatası metnin anlaşılması olumsuz etkileyecek bir hata türüdür. Okuma esnasında okuyucular sesleri, kelimelerin bir bölümünü veya tamamını, bütün bir satırı atlayabilirler. Atlamalar, görsel bir sorundan veya dikkatsizlikten kaynaklanabilmektedir. (Harris & Sipay, 1990). Ekwall ve Shanker (1988) bir sözcükten vazgeçmenin bir eksiklik olduğunu ifade etmiş ve atlama hatalarını bilerek ve bilmeyerek atlama başlıkları altında ikiye ayırmıştır.

- Yanlış okuma, metindeki herhangi bir sesin farklı şekilde seslendirilmesidir (Akyol, 2003). Bu hata türünde birey kelimeyi yazılı kaynaktakinden farklı bir şekilde ifade eder. Verilen sembol, harf veya kelimelerin doğru anlaşılmasını etkileyeceği için okumayı ve anlamayı olumsuz etkileyen bir hata türüdür. Bu hata türüne örnek olarak “ekmek” sözcüğünün “etmek” şeklinde seslendirilmesi verilebilir (Yılmaz, 2019).

- Ekleme, okunan metne metinde var olmayan bir ses ekleme hatasıdır. Eklenen bu ses bir kelime veya hece düzeyinde olabilmektedir. Ekleme hataları metnin anlaşılmasına engel teşkil etmeyebilir ancak metin okunurken yapılan ekleme hatalarının sıklığı metnin anlaşılmasını engelleyebilir (Akyol, 2015).

- Tekrar, Öğrencilerin sözcüğün bir bölümünü veya hepsini tekrar yaparak okuması (Mellard vd. 2011) veya okunan kelime veya cümlelerdeki seslerin birden fazla tekrar edilmesi olarak tanımlanabilir. Sözcükleri tanımada güçlük yaşayan ve yeteri kadar akıcı okuyamayan bireyler sözcüğün tümünü veya belli bir bölümünü tekrarlar. Tekrar hatasına çok fazla düşen öğrenci metindeki duraklamaları takip etmekte zorlanır ve cümlelerin anlam bütünlüğünü yakalayamaz bu nedenle öğrenci okuduğu metni anlamakta zorlanır (Kaman, 2012).

- Ters çevirme, iki farklı türde karşılaşılabilen bir hata türüdür. Okuyucunun kelimeleri veya heceleri okuma yönünün tersinde seslendirmesi (“ev” yerine “ve”) veya bir harfi çevirerek (“b” yerine “d”) okumasıdır (Sağlam, vd. 2020). Yılmaz (2006) da sözcüğün tümünün, hecelerinin veya harflerinin çevrilerek okunmasını ters çevirme hatası olarak ifade etmiştir. Genellikle okuma yazma sürecinde karşımıza çıkan bu hata türünün sıklığı birinci sınıftan itibaren giderek azalmaktadır. Bu nedenle öğrenciler

birinci sınıftan sonra bu hata türüne sıklıkla düşüyorsa daha dikkatle incelemek gerektiği yorumu yapılabilir. Böyle bir durumda bireyin ailesi ve öğretmeniyle iş birliği içerisinde sorunun çözümünü kolaylaştırabilir. Okuma yazma becerisinin iyi bir şekilde kazandırılması bu sorunu kolaylıkla ortadan kaldırılabilir (Akyol, 2015).

- Telaffuz hatası, okunan metnin dilin söyleyiş özelliklerinden farklı olarak yanlış seslendirilmesi olarak tanımlanabilir.

- Duraklama, okuma esnasında istenilenden fazla beklenilmesidir. Bu bekleme süresi 2 (iki) saniyeden uzun olması akıcı okumayı ve anlamayı olumsuz etkilemektedir.

2.6. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, geçmişte bireyin bir dakikada okuduğu kelime sayısını ifade etmekte iken günümüzde bu tanımdan çok daha fazlasını kapsamaktadır. Akıcılık; doğru, uygun ifade ve telaffuz ile gerçekleştirilmesinin yanı sıra anlamayı da gerektiren okuma olarak ifade edilmektedir (Martin, Elfreth & Feng, 2014; Grabe, 2010). Akyol'a (2006) göre ise akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurguya ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarı yapılmayan, gereksiz duruş ve hecelemelere yer verilmeyen ve metnin anlam bütünlüğünü koruyarak yapılan okumadır.

2.7. Akıcı Okuma Bileşenleri

Okuma eylemini Kurudayıoğlu (2011) hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen bir koşuya benzeterek açıklıyor. Hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen bir koşu esnasında bir hızlanılıp bir durulursa ve bazen de geriye dönülürse boşa emek sarf edilmiş olunur. Bu nedenle okuma eyleminin yorucu olmaması için belli bir tempoda ve kararlılıkla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bireyin doğru bir şekilde belli bir hızda ve yorulmadan okuyabilmesi üç aşamada değerlendirilmektedir (Rasinski, 2004). Doğru okuma, hızlı okuma ve prozodiden oluşan bu üç aşamaya akıcı okuma bileşenleri denmektedir.

2.7.1. Doğru okuma

Akıcı okumanın temel bileşenlerinden birisi doğru okumadır (Akyol & Baştuğ, 2015; Hudson vd., 2005; Rasinski, 2010). Akıcı okumanın bileşenlerinden biri olan doğru okuma eğer istenilen seviyede gerçekleşmezse okuyucular kelimeleri sık sık

tekrarlayarak, atlayarak, harflerin ve sözcüklerin yerlerini değiştirerek vb. hatalarla okurlar. Doğru okumada istendik bir gelişme için öğrencinin okurken acele etmemesi, dikkatli okuması, harf ve kelimeleri tanıyabilmesi gerekmektedir (Akyol, 2001).

Metinler okunurken doğru okumada yapılacak hatalar çok sık gerçekleşirse bundan diğer akıcı okuma bileşenleri olan hız ve prozodi de etkilenecektir. Öğrencinin metni okurken az hata yapması ve okuduğu doğru kelime sayısındaki artış öğrencinin okuduğu metni anlamasını da olumlu etkileyecektir (Seçkin, 2012). Yılmaz ve Baydık'a (2017) göre kelimeleri doğru okumak okuma hızını doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenci doğru okuyamazsa kelimeleri anlamlandırmada da sorun yaşayacak ve verimli bir okumanın gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır. Bu bilgilerin ışığında öğrenci doğru okuduğu sürece okuma hızını arttırabilecek ve devamında da okuduğunu anlayarak edindiği bilgileri kendi kişisel gelişimi için kullanabilecektir.

2.7.2. Hızlı okuma

Okumanın hızı, son yıllardaki hızlı teknolojik gelişmeler nedeniyle daha önem kazanmıştır. Çünkü teknolojik gelişmeler ve teknolojiye hızlı ilerleme sayesinde gün geçtikçe yeni bilgiler ortaya çıkmakta ve eski bilgilerde güncellemeler yaşanmaktadır. Bu nedenle insanların okuma ihtiyacı ve okuması gereken eser sayısı artmaktadır. Bireylerin okumak için ayırmış oldukları zamanın sınırlılığı göz önüne alındığında çağı yakalamak için verimli ve hızlı bir okuma gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ekmen, 2023).

Genel anlamda düşünüldüğünde yaşadığı topluma ayak uydurmaya çalışan bir bireyin okumaya ihtiyaç duyduğu eser sayısı oldukça fazladır. Ancak zamanın azlığı bireylerin yazılı eserlerden en verimli şekilde yararlanma arzusu insanları hızlı ve doğru okuma hususunda bilimsel araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir (Dedebali & Saracaloğlu, 2010). Bu bilimsel araştırmaların başlangıç noktasını hızlı okumanın tanımı teşkil etmektedir.

Ruşen'e (2006) göre hızlı okuma; bireylerin hızını, kavramasını ve bellemesini geliştirerek önceki okuma sürelerine göre okudukları kelime sayısındaki ve metni anlama düzeylerindeki artıştır. Mantıoğlu (2017) hızlı okumayı; sessiz okumanın geliştirilmiş hali olarak tanımlamaktadır ve bu nedenle de öncelikle sessiz okumanın tam olarak

anlaşılmasının gerekliliğini dile getirmiştir. Okumayı öğrenirken gereken disiplinin hızlı okuma için de gerektiği ifade edilmiştir.

Bireylerin belirli eğitimlerle okuma hızlarını ve anlama seviyelerini geliştirmek mümkündür. Bu eğitimler yoluyla hızlı ve anlamlı okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Yapılan araştırmalar (Bozan, 2014; Soysal, 2015) yavaş bir okumanın, bireylerin metni anlamasını engellediğini, okuma hızının artmasının metnin anlaşılmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Okumanın hızlanması için Akyol'a (2014) göre;

- Okuma materyalleri belirlenirken okuyucuların ilgileri göz önüne alınmalıdır ve materyallerin okunma sebeplerine ilişkin amaçlar oluşturulmalıdır.
- Okuyucu uygun bir zamanda, mümkün olduğunca günün erken saatlerinde ve uygun ortamlarda 15-20 dakikalık düzenli olarak okuma yapmalıdır.
- Okuyucu cesaretlendirilmeli ve normal okumasından daha akıcı okuması konusunda teşvik edilmelidir. Okuyucunun okuma hızı düzenli olarak ölçülmelidir.
- Okunan metnin içeriği sorgulanmalı ve metinden çıkarımlarda bulunulmalıdır.
- Okuma çalışmaları düzenli devam etmeli ve okuyucunun seviyesine göre okuma materyalinin seviyesi de arttırılmalıdır. Okuma çalışmaları öğrenci seviyesine göre 6-8 hafta kadar düzenli devam ettirilmelidir.

2.7.3. Prozodi

TDK internet sözlüğüne göre dil bilimsel bir terim olarak prozodi “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı”, müzik terimi olaraksa “bir şiirin bestelenmesinde, şiirin hece ve vurgularının müzik vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması ve bunu sağlayan müzik kurallarının tümü” olarak ifade edilmektedir. Hem müzik hem de dil bilimsel bir terim olmasından da anlaşılacağı üzere prozodide diğer akıcı okuma bileşenlerinden farklı olarak ritim ön plana çıkmaktadır. Nisanyansözlük'te (2024) de bu duruma uygun olarak prozodi sözcüğünün kökeni şarkı anlamına gelen “odea” sözcüğüne dayandırılmıştır. Deneey (2010) prozodinin okuma

esnasındaki sesin ritmini, sesin yükselip alçalmasını ve okumayı konuşma, drama veya müzik gibi yapan bir ifadeyi kapsadığını belirtmiştir.

Akıcı okumanın üç temel kısmını oluşturan doğru okuma, hızlı okuma (otomotikleşme) ve prozodi aynı derecede önemlidir. Okuyucuların doğru okumayı gerçekleştirdikten sonra okumalarının otomatikleşmesi ve son olarak da okuyucuların okuma esnasında prozodik özellikleri kullanması beklenmektedir. (Mathson, Allington & Solic, 2006). Okuma hızı belli bir düzeye gelmiş bireylerin dilin kendine has ezgisine dikkat etmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra okuma esnasında metne anlam katacak şekilde uygun yerlerde beklenilmesi, noktalama işaretlerine uyulması prozodinin tamamlayıcı unsurlarıdır. Özetle denilebilir ki, doğru ve uygun bir okuma eğer prozodiden yoksunsa sıkıcı, tekdüze ve anlamdan uzak kalmaktadır. Duygu ve düşüncelere can veren, ses ve seslerin birliktelikleridir. Sesler, bir bakıma duygu ve düşüncelerin görüntüleridir. Seslere bu duygu ve düşünceyi yükleyebilmek için prozodiden faydalanılması gerekmektedir (Coşkun, 2016).

2.8. Akıcı Okuma Stratejileri

Okuma güçlükleri olan öğrenciler tarafından yapılan hataların giderilmesi amacıyla akıcı okuma stratejileri ortaya konulmuştur. Bu stratejiler araştırmacılar tarafından çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır. Yüksel (2010) bu stratejileri, eko okuma, eşli tekrarlı okuma ve ahenkli okuma olarak belirlemiştir. Ekiz, Erdoğan, Uzun (2012) ve Dağ (2010) bu stratejilere 3P (pause, prompt, praise) metodunu da eklemiştir. Akyol ise (2012) bu stratejileri tekrarlı okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatroları oluşturmak, koro halinde okumak ve arkadaşlarla okumak şeklinde belirlemiştir. Keskin (2012), akıcı okuma stratejilerini yardımcı akıcı okuma ve yarımsız akıcı okuma çalışmaları şeklinde ele almıştır. Öğrencinin metni kendi başına tekrar ederek okumasını yarımsız; nörolojik etki metodu, yardımcı okuma, eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerini de yardımcı okuma çalışmaları içine alarak değerlendirmiştir.

2.8.1. Rehberli okuma

Rehberli okuma, bireylerin okumasının rehber niteliğindeki bir okuyucu ile desteklenmesidir. Rehberin amacı öğrenciye model olmaktır. Bu modelde rehber öncelikle metni okur. Öğrenci rehberi dinler. Rehberli okumadan sonra öğrenci okur ve

öğrencinin rehberi model alması beklenir. Cümlelerde ifade edilen anlamın (şaşıklık, soru vb.) öğrencinin duyması ve uygulaması prozodi açısından önem arz etmektedir (Meyer ve Felton, 1999).

Güneş (2007) tarafından rehberli okuma, iyi okuyucunun öğrenciyle birlikte okuması, okuma esnasında öğrenciyi izlemesi ve okumaya katılması şeklinde ifade edilmiştir. Bu yöntem, tüm sınıfta bulunan bir metin aracılığıyla öğrencilerin kendi okuma yöntemlerini uygulayıp sorguladığı ve geliştirdiği bir süreçtir. Bu yöntemin uygulanma sürecinde uygun zamanda yapılan yol göstermeler öğrencinin akıcı okuma becerisini hayata aktarmasına yardımcı olabilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012).

2.8.2. Tekrarlı okuma

Akıcı okuma yöntemlerinin en sık kullanılanlarından biridir. Metnin birey tarafından akıcı bir biçimde okunana kadar birkaç defa tekrar ederek okunmasıdır (Samuels, 1979). Bu yöntemde birey metni akıcı okuma seviyesine erişinceye değin tekrar tekrar okur. Bu yöntemin öğrencilerin akıcı okuma becerisine olumlu etkilerinin olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Dowhower, 1994; Rashotte & Torgesen, 1985).

Tekrarlı okuma yönteminin uygulama aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Rasinski, 2003; Cohen, 2011):

- Rahat ve sessiz bir ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin okuma seviyesine uygun metinler seçilmelidir.
- Metin uygun bölümlere ayrılmalıdır.
- Metin okunurken öğrencinin model alabileceği seviyede uygun okuma yapılmalıdır.
- Öğrencinin okuması istenilen düzeye ulaşıncaya kadar öğrenciye sesli okuma tekrarı yaptırılmalıdır.

Tekrarlı okuma yöntemi uygulanırken metin seçimlerine dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Metinlerin çok uzun olmaması ve öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir. Metinler üzerinden gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi takip edilerek geri bildirimlerin sistemli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Tekrarlı okuma üzerine yapılan araştırmaların sonucuna göre bu yöntemin öğrencilerin metni

anlamasını ve okuma motivasyonunun artmasını sağladığı belirlenmiştir (Zutell ve Rasinski, 1991).

2.8.3. Eşli okuma

Güngör'ün (2019) Topping'den (2014) aktardığına göre eşli okuma, iyi bir okuyucunun zayıf bir okuyucuya model olmasını sağlamak ve bu sayede zayıf okuyucunun da akıcı okuma becerilerinin geliştirmesini amaçlayan bir yöntemdir. Eşli okuma yönteminde okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile iyi okuyucunun eşleşmesi sağlanır. İyi okuyucudan okumakta zorlanan bireyin hatalarını düzeltmesi, motivasyonunu arttırması ve rol model olması beklenir (Sidekli, 2014). Akran destekli okumaya da benzeyen bu yöntem öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmeleri için eğlenceli bir yöntemdir.

2.8.4. Arkadaşla okuma

Akıcı okuma stratejileri içerisinde yer alan bu teknik eşli okuma tekniğiyle benzer yönleri olsa da farklılıkları da vardır. Arkadaşla okuma tekniğinde başarı ve beceri seviyesi bakımından birbirine yakın bireylerin beraber çalışması söz konusudur. Bireylerin yaşları farklı olabilir. Her bir birey farklı metinler okuyabilir veya sesiz okuma yapabilir. Sessiz okumadan sonra okudukları metinler hakkında tartışabilirler. Bu okuma devamında ev ödevi olarak da yapılabilir. Arkadaşlar evde belirlenen metinleri okuyup diğer gün okudukları metinler hakkında sunu yapabilir (Kızıлтаş, 2019).

Arkadaşla okuma yönteminin en önemli özelliklerinden birisi de okurlara okuma konusunda esneklik sağlamasıdır. Okuma becerisi bakımından birbirine yakın olan bireylerin bir metni istedikleri zaman ve şekilde okumaları bireylere özgürce okuma imkânı vermektedir. Bu yöntemde okuyucuların yaşlarının farklı olabilmesinin yanında okuma esnasında okudukları sayfaların farklı olabilmesi ya da sesli ve sessiz okuma yapabilmeleri esnekliği de vardır. Bu teknikte okuma sonrasında bölümlerin öğrenciler tarafından tartışılması da okuduğunu anlama becerileri bakımından olumlu katkı sağlamaktadır (Akyol, 2020).

2.8.5. Koro okuma

Koro okuma, okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde iki ya da daha fazla kişi eş zamanlı ve uyumlu bir akıcılıkta okuma etkinliğini

gerçekleştirir (Poore & Ferguson, 2008). Keskin (2012), sınıfça gerçekleştirilen koro okuma çalışmalarından önce bir rehber veya öğretmen tarafından tüm metnin okunmasının yararlı olabileceğini ifade etmiştir çünkü sınıf koro halinde bir metni okurken birbirlerinden veya öğretmenden etkilenebilir. Bu yöntemde amaç rehberin doğru okuma, hız ve prozodi bakımından örnek teşkil etmesidir. Çayır (2014), bu stratejinin uygulanması sırasında endişeli öğrencilerdeki utanma duygusunun azalabileceği ve bu sayede öğrencilerin okumaya daha istekli olabileceğini dile getirmiştir. Koro okuma, bu nedenle utanma duygusundan kaynaklı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sıklıkla tercih edilen bir strateji olmuştur. Bu yöntem okuma akıcılığını geliştirmek için tek başına kullanılabileceği gibi başka yöntemler ile birlikte de kullanılabilir. Koro okuma genellikle bir rehberin okumasının ardından bütün sınıfın metni aynı anda tekrarlaması şeklinde uygulanır. Bu stratejide katılımcılar metnin tamamını, belli cümlelerini veya tekrarlı kısımlarını aynı anda okuyabilir (Rasinski, 2010). Özbay (2011) ise koro okumanın dört farklı şekilde uygulanabileceğini belirtmiştir.

- Yazılı kaynağın tamamı sınıftaki öğrencilerin hepsinin katılımıyla hep birlikte seslendirilir.
- Metin uygun yerlerden bölümlere ayrılır. Parçalara ayrılmış metnin bölümleri grup halinde okunur.
- Sınıftaki öğrenciler iki gruba bölünür. Metnin bir bölümü gruplardan biri tarafından okunurken diğer kısımları ikinci grup tarafından okunmaktadır.
- Nakaratlı metinlerde sınıftaki çocuklar gruplara bölünerek metnin ayrı ayrı bölümleri gruptaki öğrenciler ya da grupların tamamı tarafından beraber okunur.

2.8.6. Okuyucu tiyatroları

Bu yöntemde öğrenciler metinleri sınıf önünde canlandırarak okuma fırsatını değerlendirirler. Bu yöntemde okuma seviyesinde farklılık tespit edilen öğrenciler aynı etkinliğin içerisinde yer alabilirler. Metnin kolay veya nakaratlı bölümlerini okuma seviyesi düşük olan öğrencilere okutulurken daha uzun ve zor bölümlerini nispeten daha iyi öğrencilere okutulur (Razgathıoğlu, 2020). Okuyucu tiyatrosu etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okumasını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Kelime tanıma, telaffuz

ve noktalama işaretlerine dikkat etmede bu yöntemin başarılı sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir (Carrick, 2000).

2.8.7. Kelime tekrar tekniği

Bu teknik metindeki yanlış okunan sözcüklerin tekrar okunmasıdır. Kelime tekrar tekniği kelime dağarcığının oluşturulmasında da etkili bir yoldur. Bu teknik, aşağıdaki dört aşamada uygulanmaktadır.

- Okuma esnasında yanlış okunan kelimeler bir kart üzerine yazılır.
- Öğrenci ile kart incelenir ve öğrenciye tekrar okutulur. Bu işlem öğrencinin kelimeyi doğru ve istenilen hızda söylemesine kadar devam ettirilir.
- Öğrenci bir sözcüğü yanlış okursa öğretmen o kelimenin doğrusunu telaffuz eder, sonra öğrenci o kelimeyi tekrar eder. Düzeltilemeyen sözcükler tekrar edilmek üzere kaldırılır. Yanlış okunan sözcük kartı ise ayrı bir yere konulur.
- Doğru okuma gerçekleşinceye kadar yanlış kelime kartları aracılığıyla öğrenciye tekrar ettirilir. Etkinliğin son aşamasında öğrenciye bütün kartlar sunulur ve öğrencinin arka arkaya iki kez yanlışlık yapmayıncaya kadar sözcük tekrarına devam edilir.

Kelime tekrar tekniği, atlama, yanlış okuma, telaffuz, tekrar ve duraklama hatalarının düzeltilmesinde etkili bir tekniktir (Aşıkcan, 2019).

2.8.8. Nörolojik etki metodu

Nörolojik Etki metodu öğretmen ve öğrencinin bire bir ve aynı anda okumasıyla gerçekleştirilen okuma yöntemidir. Koro, eko ve eşli okumayla bazı benzerlikler gösteren bir okumadır (Rasinski, 2010). Eşli okuma ve koro okuma yöntemlerine benzemesinden dolayı “eşli koro okuma” olarak da isimlendirilen bu metotta öğrenci ve öğretmen birlikte çalışmaktadır. Öğretmen model olarak metni sesli ve akıcı bir şekilde okur. Sonraki aşamada öğretmen ve öğrenci metni birlikte okur ancak öğretmen öğrenciden biraz önde olabilir, bu sayede öğrenci kendini güvende hisseder. Temel olarak Nörolojik Etki Yöntemi iyi ve zayıf okuyucuların sesli okumayı paylaşmasını içerir (Rasinski, Padak, & Fawcett, 2010).

2.8.9. Video öz değerlendirme tekniği

Bu öz değerlendirme tekniğinde öğrenciye metin okutulduktan sonra kaydedilir ve öğrenciye bu kayıt dinletilir. Okuma esnasındaki yanlışların öğrenci tarafından bulunması amaçlanır. Öğrencinin belirleyemediği yanlışlar ise tekrar dinletilerek rehber yardımıyla yine öğrenciye buldurulur (Ulu & Başaran, 2013). Okuma esnasındaki yanlışlar giderildikten sonra öğrenciden metni anlatması istenir. Metin yeteri kadar anlaşılmaıssa, öğrenciye okuduğu parça tekrar dinlettirilir ve daha sonra öğrenciden parçayı tekrar anlatması istenir. Bu aşamadan sonra parçayla ilgili basit ve derinlemesine anlam soruları sorularak uygulama tamamlanır. Sonraki aşamada öğrenciye daha önce okuduğu parçalarla, yeni okuduğu parça dinletilir. Öğrencinin kendi gelişimi hakkında bilgi edinmesi ve kendini değerlendirmesi sağlanır. Bu tekniğin diğer tekniklere göre farkı öğrencinin kendi hatasını yine kendisinin bulmasını sağlamasıdır.

2.8.10. Akran öğretimi yöntemi

Eşli okuma yöntemiyle benzerlikler göstermektedir ve “*Kelime Kumbarası Oyunu*” ile birleştirmeye uygundur. Akranlar aracılığıyla kurgulanan bir yöntemde öncelikle metni öğretmen sesli okur. Öğrenciler öğrenen ve öğretan olarak ikiye ayrılır. Öğreten öğrenci metni sesli olarak okur, öğrenen öğrenci ise okumayı takip eder. Akranlar eşli okumayı tamamlar. Okuma esnasında öğrenen öğrenciye zorlandığı kelime ve cümlelerde öğretan akranı yardımcı olur. Öğrenen öğrenci metni sonra tek başına okumaya çalışır. Bu esnada akranı tarafından okuma dinlenir ve okuma hataları belirlenir, yanlış okunan kelimeler not edilir. Metnin tamamının okunmasının ardından yanlış okunan kelimeler öğretan öğrenciye gösterilir ve bu kelimelerin tekrar okunması istenir. Yanlış okunan kelimeler not edilir ve bir kumbarada biriktirilir. Öğrenen öğrencinin zorlandığı bölümlerde öğretan akranı yardımcı olur. Yapılacak çalışmaların başında ve sonunda kumbaradan kelimeler çekilir. Kumbaradan çekilen kelimeler akranlar tarafından okunur. Böylelikle “*kelime kumbarası oyunu*” gerçekleştirilir (Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017).

2.8.13. Teyp/kayıt destekli okuma

Öğrenciler akıcı okuyan bir modelin önceden kaydedilmiş sesini dinleyerek metinlerini okurlar. Sesi kaydedilmiş modelin öğrenci seviyesine uygun bir kitaptan

metni akıcı bir şekilde okuması (dakikada 80 ile 100 kelime) beklenmektedir. Kayıtlarda efekt ve müzik bulunmaması beklenmektedir. Öğrencilerin metni okumadan önce ses kaydını dinlemeleri beklenmektedir. Öğrenciler kaydı dinlerken metnin altını çizerek ve sessizce takip etmelidir. Sonra kayıt yardımı ile öğrencinin metni okuması istenir. Öğrenci, kendi başına kayda bağlı olmaksızın okuma faaliyetini gerçekleştirene kadar ses kaydı ile okuması devam ettirilir (Kızıltaş, 2019).



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmayla ilgili; araştırmının modeli, araştırmının çalışma grubu, çalışma grubunun taşıdığı özellikler, çalışma grubunun seçimi, araştırmının modeli, verilerin analizi, veri toplama araçları, uygulama sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Herhangi bir fiziksel veya zihinsel sorunu olmayan ancak okuma güçlüğü yaşayan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

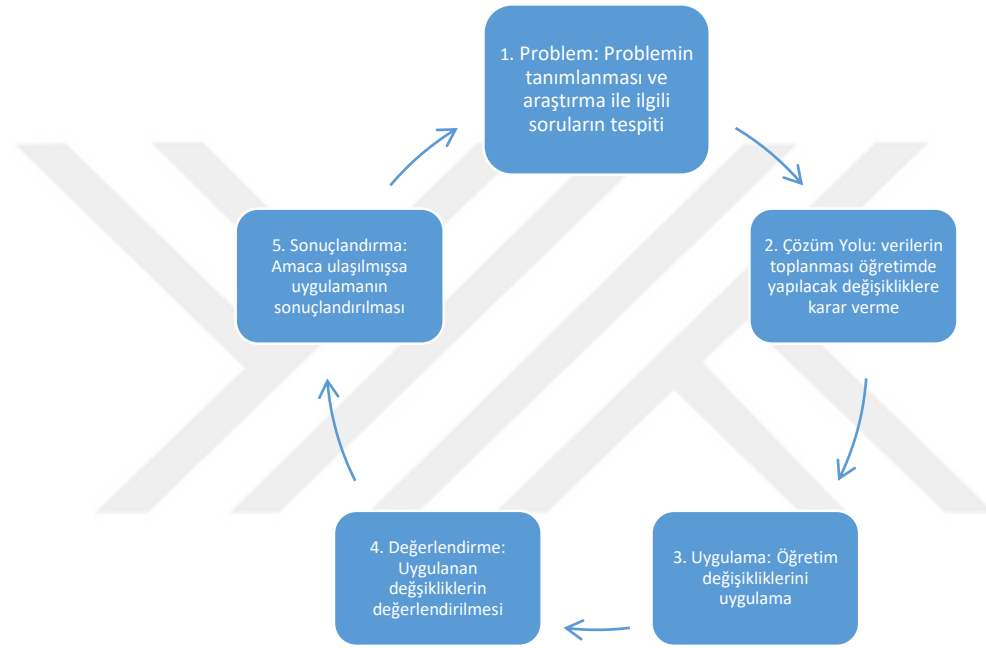
Nitel araştırmalar çeşitli disiplinlerin güçlü kuramsal temellerine dayanmaktadır. Dilbilim, antropoloji, sosyoloji, felsefe, psikoloji gibi disiplinler nitel araştırmalara bakış açısı kazandırmanın yanında yöntem olarak da katkı sağlamışlardır (Bogdan & Blinks, 1992; Patton, 1987; Goetz & LeCompte, 1984; Akt: Yıldırım, A. & Şimşek, H, 2011). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacı uygulama alanında bizzat zaman harcayan, araştırma konusu kişilerle bire bir görüşen ve uygulama alanındaki deneyimlerini elde edilen verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu özellikleri ile öğretmen araştırması olarak kabul edilebilir.

Eylem araştırmaları; uzman araştırmacıların rehberliğinde, uygulayıcıların ve probleme sahip bireylerin katılımı sonucu uygulanmakta olan çalışmayı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek iyileştirmeye yönelik önlemlerin alınmasına imkân veren çalışmalardır (Karasar, 2015). Eylem araştırmaları; öğretmen, araştırmacı, okul idaresi, rehber öğretmenleri ve öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayan ortaklar tarafından yürütülen sistemli bir çalışma olarak da tanımlanmıştır (Mills, 2005). Bu tanımlar doğrultusunda eylem araştırmalarının bir problemin çözümünde veya uygulamanın iyileştirilmesinde katılımcıların etkin olduğu sosyal bir süreci kapsadığı sonucuna varılabilir.

Eylem araştırmaları; uygulamada yer alan bireylerin doğal ortamlarında süreci doğrudan gözleyebilmesi, veri toplama yöntemlerini belirleyebilmesi ve verilerin

analizinde elde edilen bulgulara göre yeniden veri toplayabilmesi gibi esneklikler sağlamaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2011).

Okuma ve anlama becerileri uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu nedenle bu süreç verimli bir şekilde sürdürülmeli ve iyi yönetilmelidir. Bir yöntem öğrencinin başarısına istenilen ölçüde katkı sağlamıyorsa eylem araştırması bu yöntemi tekrar inceleyip geliştirme esnekliği sağlamaktadır. Bu çalışmada eylem araştırması yönteminin kullanılma sebebi okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesine, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yöntem ve tekniklerin belirlenmesine imkân sağlamasıdır.



Şekil 3.1 Eylem Döngüsü

Eylem döngüsü, araştırmacılar tarafından bir problemi tespit etmek, çözüm yolları belirlemek, karar verilen çözüm yollarını uygulamak, sonuçları gözlemek ve çözüm yollarını iyileştirerek sürece devam etmek amacıyla kullanılan bir süreçtir. Şekil 3.1’de belirtilen eylem döngüsünde eğer amaca ulaşılamamışsa süreç en başa döner.

Bu çalışmada Şekil 3.1’de belirlenen eylem döngüsüne uyulmuştur. Hazırlanan eylem planı doğrultusunda araştırma yönetilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan Hayate Hanım Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrenci özellikleri:

- Akıcı okuma bileşenlerinden herhangi birinde (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) sorun yaşamaları
- Okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz olması
- Herhangi bir işitme veya görme sorunu yaşamamaları
- Dil, ağız yapısı veya konuşma bozukluğu sorunu yaşamamaları
- Yabancı uyruklu olmamaları
- Zihinsel ve fiziksel yönden sorun yaşamamaları, ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem olması tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, ulaşılması hızlı ve basit öğelere dayanmaktadır (Baltacı, 2018).

3.2.1. Çalışma grubunun belirlenmesi

Çalışma grubu oluşturulurken aynı okulda 6. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin tümüne sesli okuma yaptırılmıştır. 87 öğrencinin sesli okuma performansları değerlendirilmiş ve ilk tespitte 12 öğrencinin okuma seviyesinin yetersiz olduğu yönünde bir kanı oluşmuştur. Bu doğrultuda sınıf rehber öğretmenlerinden ve rehberlik servisinden bilgi alınmıştır.

Yabancı uyruklu olmayan ve zihinsel, fiziksel (işitme, görme) herhangi bir engeli bulunmamasına karşın okuma düzeyinin yetersiz olduğu düşünülen öğrencilere 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Sır Tutamayan At Bakıcısı” adlı metin okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları kayıt altına alınmıştır. Yanlış Analiz Envanterine göre analiz edilen performanslar sonucunda 4 öğrencinin okuma düzeyinin endişe seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin aileleriyle görüşülüp izin alınmıştır. Velilere ve öğrencilere çalışma ortamı, süresi ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerin ve öğrencilerin isteklilik durumuna göre okuma güçlüğü yaşayan 1’i kız 3’ü erkek olmak üzere 4 öğrenci ile çalışma kararı alınmıştır. Öğrencilerin ve velilerin rızasını gösteren

onam formlarına ekte yer verilmiştir. Etik açıdan uygun olması amacıyla araştırma sürecinde katılımcı öğrencilerin isimlerine yer verilmemiştir. Bu doğrultuda katılımcılar “Öğrenci 1 (Ö 1)”, “Öğrenci 2 (Ö 2)”, “Öğrenci 3 (Ö 3)”, “Öğrenci 4 (Ö 4)” şeklinde adlandırılmıştır.

Bu çalışmada Antalya ili Alanya ilçesindeki bir ortaokulda araştırmacının da öğretmen olduğu sınıflarda öğrenim gören 6. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerle birlikte çalışılmıştır.

3.2.2. Çalışma grubunun özellikleri

Öğrenci 1 (Ö 1):

Zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmamasına karşın okumakta güçlük yaşayan ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencidir. Öğrenci iki çocuklu bir ailenin ikinci ve son çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Öğrencinin anne ve babası ayrılmış olduğundan babası, üvey annesi, ablası ve kendisiyle yaşıt üvey kardeşi ile yaşamaktadır. Orta gelir düzeyinde bir ailedir. Öğrencinin okumakta problemler yaşadığı, derslerine ilgisiz olduğu dile getirilmiştir. Arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadığı ve bu sorunlar nedeniyle okul idaresi tarafından sözlü, yazılı uyarı ve kınama cezaları aldığı tespit edilmiştir. Öğrencinin babası ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin formu tarafından imzalanmıştır. Öğretmenleri, okul idaresi ve rehberlik servisi ile görüşüldüğünde öğrencinin herhangi bir sağlık probleminin olmadığı ifade edilmiştir. Öğrenci, akıcı okuyamadığı için sınıf içi metin okuma çalışmalarına katılmak istemediğini çünkü arkadaşları tarafından dalga geçilmekten çekindiğini ifade etmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla sınıf seviyesine uygun bir metin okutulup kayıt altına alınmıştır. Değerlendirmelerin devamında öğrencinin de istekli olması dolayısıyla çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 2 (Ö 2):

Görsel, işitsel ve zihinsel herhangi bir engeli bulunmamasına karşın okuma güçlüğü yaşayan ortaokul 6. sınıfa giden kız öğrencidir. Öğrenci ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Öğrenci 5 kardeşin en büyüğü olup annesi, babası ve kardeşleri ile birlikte yaşamaktadır. Aile orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrencinin eğitim hayatı ile ilgili öğretmenleri ile görüşülmüş ve derslerinin akademik yönden zayıf olduğu ve

derslere karşı ilgisiz olduğu dile getirilmiştir. Sınıf içinde ve dışında sessiz ve sakin bir tavır sergilediği ve arkadaşlarıyla uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisinin yetersizliğinden kaynaklı olarak derslerdeki etkinliklere katılmakta isteksiz davrandığı ifade edilmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla sınıf seviyesine uygun bir metin okutulup kaydedilmiştir. Değerlendirmelerin devamında öğrencinin çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 3 (Ö 3):

Zihinsel ve fiziksel herhangi bir sorunu olmamasına karşın okumakta güçlük yaşayan ortaokul 6. sınıfa giden erkek öğrencidir. Ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Öğrencinin aynı okula devam eden kardeşleri bulunmaktadır.. Aile, orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci 3'ün öğretmenleri ile görüşüldüğünde derslere karşı ilgili olduğu halde okuma problemleri yaşadığı ve bu durumun akademik başarısını olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Sınıf içinde uyumlu ve sosyal bir öğrencidir.

Öğrencinin okuma ve düzeyini belirlemek amacıyla sınıf seviyesine uygun bir metin seçilerek okutulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerin ve görüşmelerin devamında öğrencinin çalışmalara katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 4 (Ö 4):

Zihinsel ve fiziksel herhangi bir sorunu olmayan öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir. Altıncı sınıfa devam eden öğrencinin ablası lisede eğitim hayatına devam etmektedir. Maddi bakımdan orta gelirli bir ailenin çocuğudur.

Öğretmenleri ve rehberlik servisi tarafından alınan görüşe göre uyumlu, arkadaşları ile iyi geçinen ancak devamsızlık sorunu yaşayan ve utangaç yapılı bir öğrencidir.

Öğrenciye Türkçe ders kitabından bir metin okutularak okuma düzeyi tespit edilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler ve değerlendirmelerin devamında öğrencinin akıcı okuma çalışmalarına katılması uygun görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma hatalarını ortaya koymak amacıyla elde edilen veriler, Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ve Akyol (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Yanlış Analiz Envanteri*” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesi okuma düzeylerinin belirlenmesinde hikâye türü metin seçilmiştir. Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınarak “Dostluğun Değeri” adlı metin sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencilere metne ilişkin anlama soruları yöneltilmiş ve öğrencilerden yanıtlamaları istenmiştir. Anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla 4 basit anlamayı ölçen, 2 derin anlamayı ölçen soru hazırlanmıştır. Okuduğunu anlamaya ilişkin soruların hazırlanmasında Türkçe eğitimi alanında uzman 2 akademisyen ve halen görev yapmakta olan 4 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Okuduğunu anlama envanterine son halini vermeden aynı sınıf düzeyinde 20 öğrenciye soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtlamakta zorlandıkları kısımları belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler sonucunda okuduğunu anlama envanteri oluşturulmuştur.

Uygulama esnasında kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda sözcük sayısı ve anlaşılabilirlik bakımından şiir, fabl, mizahi fıkra türleri ile başlanmıştır. Uygulamanın devamında öğrenci seviyesi gözetilerek ve öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri doğrultusunda deneme, makale, gezi yazısı, biyografi, karma metin gibi bilgilendirici metinlere ve düşünce yazılarına yer verilmiştir.

3.3.1. Yanlış analiz envanteri

Yanlış Analiz Envanteri, öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesi için kullanılan ve bu doğrultuda öğrencilerin kelime tanımı ve okuduğu metinlerin anlaşılması üzerine bilgi veren bir envanterdir. Envanterin uygulanmasındaki amaç; sesli okuma esnasındaki yanlışların belirlenmesi, öğrencinin kelime tanıma düzeyinin ölçülmesi ve metne ilişkin sorular aracılığıyla öğrencinin okuduğunu anlama seviyesinin değerlendirilmesidir.

Akyol (2010) “Yanlış Analiz Envanteri” ile bireyin okuma seviyesinin üç farklı aşamada sınıflandırılabileceğini ifade etmektedir:

1.Endişe Düzeyi: Öğrencinin okuduğu metnin çok azını anladığı ve okurken çok fazla okuma hatası yaptığı düzeydir. %90'ın altında doğru okuma endişe düzeyi olarak kabul edilebilir.

2.Öğretim Düzeyi: Öğrencinin bir yetişkin veya bir öğretmen yardımıyla istenilen düzeyde okuması ve anlamasıdır. %90-%95 arası doğru okuma öğretim düzeyi olarak kabul edilebilir.

3.Serbest Düzey: Öğrencinin yetişkin bir birey veya öğretmen yardımı olmadan kendi seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasıdır. %96-%100 arası doğru okuma serbest düzey olarak kabul edilebilir.

Yanlış analiz envanteri uygulanırken öncelikle öğrencilere metin olarak okutulur. Okuma esnasındaki yanlış okumaları tespit edebilmek amacıyla süreç kayıt altına alınır. Öğrencilerin doğru ve yanlış okumaları hesaplanır (Akyol, 2013). Öğrencilerin yanlış okumaları tespit edilerek hata türleri ve sıklıkları belirlenir. Bu hata türlerinin belirlenmesinde Akyol (2013) tarafından belirlenen *yanlış türleri* sınıflandırması kullanılabilir.

Bu sınıflandırmaya göre sesli okuma hatası olarak değerlendirilebilecek *atlayıp geçme, ekleme, tekrar, yanlış okuma ve ters çevirme* türlerindeki hatalar, hatalı okunan kelime olarak kabul edilmiştir. Araştırmada sözcük seslendirilirken sözcük içerisinde tekrarlanan, sesler ve heceler *ekleme* hatası olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. Okuduğunu anlama soruları

Bireyin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden en çok bilineni ve tercih edileni öğrenciye süreç ile ilgili sorular sormaktır. Sorulan sorulardan alınacak cevaplar da öğrencinin bilişsel düzeyi hakkında bilgi vererek sürecin yeniden ve daha verimli değerlendirilmesi için ipuçları sağlayacaktır.

Okuduğunu anlamayı değerlendirme sürecinde çeşitli soru türleri kullanılmaktadır. Bu soru türlerinin sınıflandırılması ile ilgili birçok yöntem mevcuttur. Bloom Taksonomisi ve PISA Yeterlik Düzeyleri de bu sınıflandırmalara örnektir.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Platformu), öğrencilerin okuma becerileri alanındaki performanslarını değerlendiren ve bu alanda öğrencilerin yeterlik

düzeylerine göre sınıflandıran bir rapor yayımlamıştır. 2018 PISA raporuna göre okuma becerileri yeterlik düzeyleri altı düzeyde ele alınmış ve en alt basamak da kendi içinde üçe ayrılmıştır. Bu ayrıma göre PISA Okuma Yeterlik Düzeyleri 1c basamağından başlayıp 6. ve son basamağa kadar devam etmektedir. En alt basamakta öğrenciden “kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilme ve açık, basit, somut amaçlar için okuma yapabilme“ becerisi beklenmektedir. En üst düzeyde ise öğrenciden uzun ve soyut metinlerin anlaşılması, metnin kaynağı üzerine derinlemesine düşünebilmesi ve metinler arası uyumsuzlukları belirleyebilmesi beklenmektedir.

Bloom Taksonomisi, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini sınıflandırmada kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir. Bilgiyi “hatırlama” basamağından “yaratma” basamağına kadar uzanan sınıflandırmalara ayıran Bloom Taksonomisi 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından güncellenmiştir. Bu yenilenmiş Bloom Taksonomisi planlamayı merkeze alarak günümüz eğitiminin gereklerine uygun hale gelmiştir. Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla öğrenme sürecinde öğrencilerin üst düzey sorularla karşılaşmaları gerekmektedir. Bloom taksonomisi incelendiğinde değerlendirme, analiz ve sentez üst düzey soruları oluştururken ilk üç basamakta yer alan uygulama, anlama ve bilgiye ilişkin sorular ise alt düzey sorular olarak ele alınmıştır. (Krathwohl, 2010:213).

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek amacıyla uzmanların görüşleri doğrultusunda derin anlamayı ölçen üst düzey sorular ve basit anlamayı ölçen alt düzey sorular hazırlanmıştır. Soru hazırlama sürecinde hikâye türündeki metinler sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilere metnin içeriğine uygun anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerden soruların yanıtlanması istenmiştir.

Okuduğunu anlama soruları oluşturulurken bir uzman akademisyen, iki Türkçe öğretmeni ve iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu görüşler ışığında 6 tane basit anlamayı, 4 tane de derin anlamayı ölçen soru olmak üzere 10 tane soru oluşturulmuştur. Uygulamaya başlanmadan önce 4 tane basit anlamayı, 2 tane de derin anlamayı ölçen soru olmak üzere soru sayısı 6’ya düşürülmüştür. “Dostluğun Değeri” adlı hikâye türü metne ait derin anlamayı ölçen sorularda Türkçe öğretmenlerinin aynı görüşte olmamasından dolayı uzman görüşü alınarak bir soruda değişikliğe gidilmiştir.

Basit anlamayı ölçen alt düzey sorularda amaç bilgiyi hatırlamak ve doğrulamak yoluyla ön bilgileri harekete geçirmektir. Derin anlamayı ölçen sorularsa analiz, hatırlama ve bilgiyi doğrulamaktan fazlasını düşündürmeli ve eleştirel düşünciyi destekleyici olmalıdır (Güneş, 2012).

3.3.3. Okuduğunu anlama soruları dereceli puanlama anahtarı

Okuduğunu anlama, akıcı okumanın devamında gerçekleşmesi istenen öğrenci davranışıdır. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yönelik ölçek olarak metne ilişkin sorular sorulmuştur. Metne yönelik 4 basit ve 2 tane derin anlamayı ölçen sorular oluşturulurken sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve bir uzman öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Basit anlamayı ölçen dört soru 15 puan, derin anlamayı ölçen iki soru ise 20 puan değerinde hesaplanarak toplamda 100 puanlık bir okuduğunu anlama envanteri oluşturulmuştur.

Tablo 3. 1 Okuduğunu Anlama Soruları Dereceli Puanlama Anahtarı

	0 puan	7.5 puan	15 puan	
Basit anlamayı ölçen sorular	Herhangi bir cevap vermedi.	Kısmen doğru cevap verdi.	Soruya tam ve doğru cevap verdi.	
	0 puan	10 puan	15 puan	20 puan
Derin anlamayı ölçen sorular	Herhangi bir cevap vermedi.	Kısmen doğru cevap verdi.	Doğru cevaba yakın ancak eksik cevap verdi.	Doğru cevap verdi.

Uygulama esnasında kayıt altına alınan video, ses kayıtları ve kısa notlar kullanılan diğer veri toplama araçlarını teşkil etmektedir.

3.3.4. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği

“Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi” araştırmasında güvenirlik ve geçerliğin sağlanması için şu çalışmalar yapılmıştır:

1. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla kullanılacak metinlerinin belirlenmesinde Türkçe eğitimi alanında uzman 2 akademisyenin ve 4 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır.

2. Araştırma sürecinde öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

3. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruların belirlenmesinde Türkçe eğitimi alanında uzman 2 akademisyenin ve 4 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır.

4. Araştırmaya katılacak öğrencilerin herhangi bir görsel, işitsel ve zihinsel sorunu olmadığı psikolojik danışman tarafından belgelendirilmiştir. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

5. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar uygulayıcı dışında 2 Türkçe öğretmeni tarafından da puanlanmıştır.

3.3.5. Gözlem ve araştırmacı günlüğü

Gözlem, araştırmaların derinlemesine açıklanmasına imkân veren ve elde edilen verilerin nesnelliliğine katkı sağlayan bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek,2005). Bu çalışmada gözlemler araştırmacı günlüğüne geçirilmiştir. Creswell (2012), araştırmacı günlüğünü toplanmış olan verilerin desteklenmesi ve yararlanılabilmesi için bir araç olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin uygulama sürecindeki davranışlarını, etkinliklere katılım isteklerini, uygulayıcıya verdikleri tepkilerini ve ortam içindeki uyumlarını ifade eden kısa notlar tutulmuştur. Gözlemler, araştırmacı günlüğü olarak yazıya aktarılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarını tekrar dinlemek ve elde edilen verileri kontrol etmek amacıyla öğrencilerin ölçümleri video kaydına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve öğrencilerin kelime anıma yüzdeleri, okuma hızları, okuduğunu anlama durumları ve yaptıkları okuma hata türleri belirlenirken video kayıtlarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerden; öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde, uygulamanın gözden geçirilmesinde, gerekli eylem planlarının oluşturulmasında, verilerin analizinde ve yorumlanmasında yararlanılmıştır.

3.3.6. Okuma hızının ölçülmesi

Okuma hataları, akıcılığı engelleyen öğrenci hatalarıdır. Okuma hızı ve kelime tanınmanın belirlenmesinde okuma hatalarının tespiti önem arz etmektedir. Okuma hataları üzerine çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada okuma hatalarının tespitinde “atlama (satır, kelime ve hece atlama), tekrar (hece ve kelime tekrarı), ters çevirme, ekleme ve yanlış okuma” olmak üzere beş tür hata göz önünde bulundurulmuştur (Akyol vd. 2014). Bu hatalardan arındırılmış okumalar doğru okuma olarak kabul edilmiştir.

$$\text{Kelime Tanıma Yüzdesi} = \frac{\text{Doğru Okunan Kelime sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} \times 100$$

Okuma hızının ölçülmesi için öğrencilerin bir dakikada (60 saniye) okudukları doğru kelime sayısı esas alınmıştır.

Öğrencinin okuma hızını belirlemek için ise bir dakikada kaç kelime okuduğu hesaplanmıştır. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Akyol, 2006).

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{\text{Doğru Okunan Kelime sayısı}}{\text{Metni Okuduğu Saniye}} \times 60$$

3.3.7. Metinler ve metin türleri

Metin kavramı gündelik dilde, birden fazla tümceden oluşan yazılı dil birimleri olarak tanımlanabilir (Şenöz, 2005). Akyol (2006) kendisinden anlam kurulabilen her şeye metin denilebileceğini ve bu doğrultuda bir romanın, bir resmin, bir hecenin vb. hepsinin birer metin olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

Metin türleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Akyol (1999), ders kitaplarındaki metinleri genel olarak bilgi vermeye dayalı metinler ve hikâyeler olarak ikiye ayırmıştır.

Kavruk vd. (2010) metin türlerini düşünce yazıları (makale, eleştiri, deneme, fıkra, hatıra, gezi, söyleşi) olay yazıları (hikâye, roman, tiyatro, şiir), iş yazıları (özel mektup, edebi mektup, resmi mektup, dilekçe, rapor, tutanak) başlıkları altında sınıflandırmıştır.

Metin türleri üzerine bir sınıflandırma da Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan TDÖP’de yayınlanmıştır. Hazırlan bu programa göre metin türleri

bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve her sınıf seviyesine göre ayrı metin türleri tavsiye edilmiştir.

Tablo 3. 2 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metin Türlerine İlişkin Tablo

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
Bilgilendirici Metinler								
Anı		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Biyografiler, Otobiyografiler							✓	✓
Blog						✓	✓	✓
Dilekçe					✓	✓	✓	✓
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
e-posta			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Günlük		✓	✓	✓			✓	✓
Haber Metni, Reklam		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kartpostal		✓	✓	✓				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gezi Yazısı						✓	✓	✓
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme					✓	✓	✓	✓
Mektup					✓	✓	✓	✓
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	✓	✓	✓	✓				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					✓	✓	✓	✓
Sosyal Medya Mesajları				✓	✓	✓	✓	✓
Hikaye Edici Metinler								
Çizgi Roman	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fabl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hikâye	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Karikatür	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Masal / Efsane / Destan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mizahi Fıkra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Roman				✓	✓	✓	✓	✓
Tiyatro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Şiir								
Mani / Ninni	✓	✓	✓	✓				
Şarkı / Türkü	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Şiir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece	✓	✓	✓	✓				

Akıcı okuma stratejilerini uygulamak amacıyla öğrencilerin düzeylerine uygun metinler TDÖP’de altıncı sınıf (anı, blog, broşür, haber metni, talimatname, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, çizgi roman, fabl, hikâye, efsane destan, mizahi

fıkra, tiyatro, türkü, şiir) ve yedinci sınıf (otobiyografi) için tavsiye edilen metin türleri içerisinde alınmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerin sıralanmasında kolaydan zora doğru ilk haftalar daha az sözcükten oluşan ve daha anlaşılır metinler kullanılırken uygulamanın devamında daha fazla sözcükten oluşan ve derin anlamayı gerektiren metinler tercih edilmiştir.

Uygulama esnasında kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Sakın Kesme” ve “Balıkçıl” adlı metinler aynı zamanda 6. sınıf ders kitabında da yer alması ve sözcük sayısı bakımından sınıf seviyesine uygun olduğu düşünülerek seçilmiştir.

Uygulamada esnasında kullanılan “Bir Mustafa Kemal Vardı” ve “Yoğurt Gölü” adlı metinler sözcük sayısı bakımından ve anlaşılabilirlik bakımından uzaman görüşü doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun bulunarak tercih edilmiştir.

Tablo 3. 3 Çalışmada Kullanılan Metin Türleri

	Metnin Adı	Metnin Teması	Metnin Türü	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı
1	Çiftçi ile Çocukları	Vatandaşlık	şiir	5. sınıf (Anıttepe Yayıncılık)	84 sözcük
2	Memleket İsterim	Birey ve Toplum	şiir	5. sınıf (Anıttepe Yayıncılık)	57 sözcük
3	Yüksek Evde Oturanın Türküsü	Doğa ve Evren	şiir	5. sınıf (MEB)	43 sözcük
4	Çocukluk	Çocuk Dünyası	şiir	5. sınıf (MEB)	48 sözcük
5	Bu Vatan Kimin?	Milli Mücadele ve Atatürk	şiir	6. sınıf (MEB)	102 sözcük
6	Sakın Kesme	Doğa ve Evren	şiir	7. sınıf (Pasifik Yayınları) ve 6. Sınıf (Anka)	115 sözcük
7	Bir Mustafa Kemal Vardı	Milli Mücadele ve Atatürk	şiir	7.sınıf (Özgün Yayınları)	110 sözcük
8	Kilim	Milli Kültürümüz	türkü	5. sınıf (Anıttepe Yayıncılık)	91 sözcük
9	Balıkçıl	Erdemler	fabl	6. sınıf (MEB) ve 7.sınıf (Pasifik)	161 sözcük
10	Keramet Kavukta mı?	Okuma Kültürü	mizahi fıkra	5. sınıf (MEB)	115 sözcük
11	Keloğlan'ın Fasulyesi	Milli Kültürümüz	masal	4. sınıf (MEB)	569 sözcük

12	Hoca ve Üç Alim	Milli Kültürümüz	mizahi fıkra	6. sınıf (Ata Yayıncılık)	318 sözcük
13	Kara Tren	Milli Kültürümüz	türkü	6.sınıf (MEB)	83 sözcük
14	Özgürlük	Vatandaşlık	fabl	5. sınıf (Anıttepe)	258 sözcük
15	Boğaç Han	Milli Kültürümüz	destan	5. sınıf (Anıttepe)	320 sözcük
16	Yoğurt Gölü	Milli Kültürümüz	mizahi fıkra	7. sınıf (MEB)	125 sözcük
17	Çanakkale Türküsü	Milli Mücadele ve Atatürk	türkü	6. sınıf (MEB)	122 sözcük
18	Çanakkale Türküsünün Hikayesi	Milli Mücadele ve Atatürk	hikaye	6. sınıf (MEB)	239 sözcük
19	Çocuk ve Baloncu	Birey ve Toplum	hikaye	5. sınıf (Anıttepe)	499 sözcük
20	Canım Aliye Ruhum Filiz	Erdemler	mektup	6. sınıf (Ata Yayıncılık)	277 sözcük
21	Sarımsak Soslu Makarna	Bilim ve Teknoloji	tarifname	5. sınıf (MEB)	424 sözcük
22	Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?	Sağlık ve Spor	karma metin	6. sınıf (Ata Yayıncılık)	386 sözcük
23	Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?	Sağlık ve Spor	makale	6. sınıf (Ata Yayıncılık)	331 sözcük
24	Aziz Sançar	Bilim ve Teknoloji	çizgi roman	6.sınıf (Ata Yayıncılık)	420 sözcük

Uygulama sırasında kullanılan metinler Ek-2’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

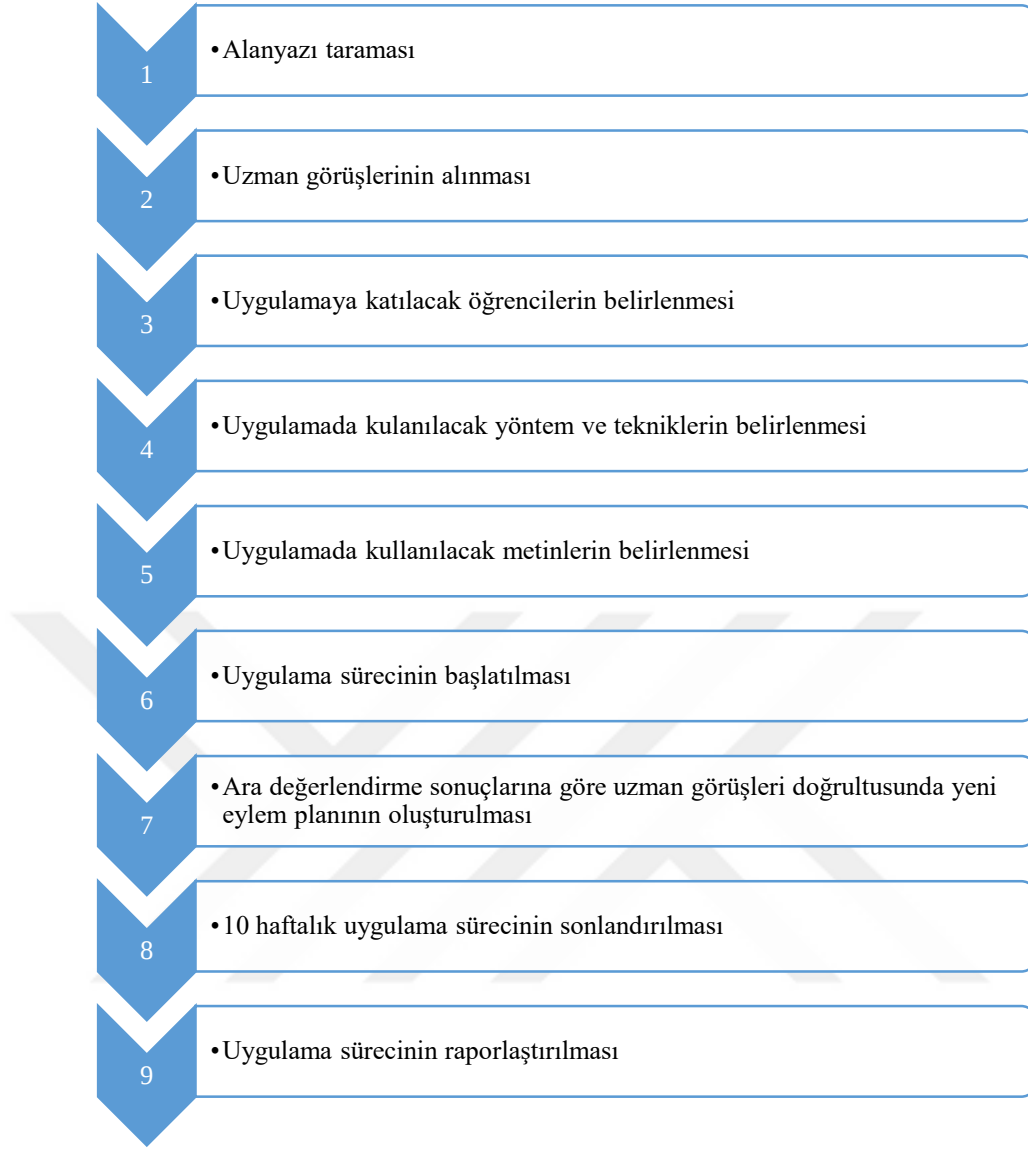
Veri toplama süreci, uygulamaya katılacak öğrencilerin okuma ve anlama becerilerindeki mevcut durumlarının belirlenmesi ile başlatılmıştır. Belirlenen okulda altıncı sınıfa devam eden öğrencilere sesli okuma etkinliği yaptırılmıştır. Gözlemlere ve öğretmen görüşlerine dayanarak sınıflarında okuma esnasında sorun yaşadığı düşünülen öğrencilere Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Sır Tutamayan At Bakıcısı” metni okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okumaları gönüllülük esasına bağlı kalarak ve aile izinleri alınarak ses kayıt cihazları aracılığıyla

kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığına dair kanının kesinleştirilmesi amacıyla video kayıtları tekrar izlenmiş ve iki uzmandan görüş alınarak okuma güçlüğü yaşadıklarına karar verilmiş ve uygulamanın planlanması aşamasına geçilmiştir.

Öğrencilerin okuma güçlüğüne seviyesini belirlemek amacıyla Talim Terbiye Kurulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabından “Çocuk İle Baloncu” ve öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişimleri düşünülerek uzman görüşleri doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabından “Dostluğun Değeri” adlı metninin sesli okutulması sağlanmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini belirlemek amacıyla da bu metne ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin mevcut durumlarının değerlendirilmesi amacıyla “Dostluğun Değeri” metnindeki ölçümler esas alınmıştır. Öğrencilerin mevcut durumlarının tespiti amacıyla “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Hızı” “Okuduğunu Anlama Soruları Dereceli Puanlama Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda öğrencilerin hataları ve bu hataların türleri belirlenmiştir. Hataların sıklığına göre uygulama gözden geçirilmiş, etkinlikler düzenlenmiş ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi sağlanmıştır. Etkisiz olduğu düşünülen yöntem ve tekniklerin değişimi amacıyla süreç içerisinde öğrencilerin gelişim düzeylerinin kontrol edilmesi planlanmıştır. 10 hafta olarak hazırlanan uygulamada 5 haftalık eylem planının tamamlanmasının ardından öğrencilerin gelişim durumları ölçülmüş ve bu ölçümlere göre yöntem ve teknikler gözden geçirilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından öğrencilerin gelişim durumlarından yola çıkılarak uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiği belirlenmiştir.

3.5. Eylem Süreci

Bu başlık altında araştırmanın uygulama esnasında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Eylem sürecinin ana akış şeması şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2 Eylem Süreci

Uygulamaya başlanmadan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır. Okuma güçlüğü yaşadığı düşünülen öğrencilerin tespiti için 2 sınıf öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve 1 Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uygulamaya katılacak öğrenciler için ailelerinden ve öğrencilerin kendilerinden onam formları alınmıştır.

Uygulama süresince katılımcıların kendilerini daha rahat hissedebilecekleri sınıf ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin en sevdikleri sınıf ve en sevdikleri sınıf arkadaşları tespit edilmiştir. Koro okuma etkinliklerine akıcı okuma

becerisi gelişmiş en sevdikleri sınıf arkadaşlarının da katılabileceği belirtilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin sıkılmadan ve kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmaya dikkat edilmiştir. Uygulamaya başlanmadan ve uygulama esnasında uzman görüşlerine başvurularak uygun yöntem ve metin değişikliklerine gidilebileceği planlanmıştır. Uygulama esnasında kullanılacak metinler TDÖP’de yer alan metin türlerinden ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Türkçe Ders Kitabı’nda bulunan metinlerden seçilmiştir. Seçilen metinler ders kitabındaki sayfa düzeni ile kullanılmış, bazı metinlerde ise Times New Roman yazı tipi ve 12 punto yazı tipi boyutu kullanılarak yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Uygulamada kullanılacak olan metinlerin uygulama sırası içerik, tür ve sözcük sayısı bakımından kolaydan zora doğru ilkesine uygun olarak planlanmıştır. Uygulamadaki sözcük sayısı bakımından kullanılacak metinlerin sözcük sayısı bakımından fazla olan

Çalışma süresi 48 ders saati olarak planlanmıştır. İlk 24 saatlik uygulama süreci 40’ dakikalık derslerden ve iki oturum olarak planlanmıştır. Uygulamaya devam edilirken yapılacak olan ara değerlendirmenin sonrasında öğrencilerin gelişim düzeyi doğrultusunda 40’ + 40’ dakika olarak planlanmıştır. Uygulama sürecini planlamak amacıyla ön ve ara değerlendirmelerin öncesinde birer hafta, uygulama süreci 8 hafta olmak üzere araştırmanın tamamı 10 hafta ve 48 ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında kullanılması planlanan metinler Türkçe Ders Kitabında yer aldığı sayfa düzeni veya A4 kâğıda 12 punto, *Times New Roman* yazı stili ile düzenlenerek kullanılmıştır.

Uygulamanın ilk beş haftasında eko okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri uygulanmıştır. Bu süreçte şiir türü metinler uygulayıcı tarafından örnek teşkil edecek şekilde okunmuştur. Ardından öğrencilerin uygulayıcı gibi vurgu ve tonlamalara dikkat ederek tekrarlı okuma yapması istenmiştir. Öğrenciler şiirlerin belirlenen bölümlerini akıcı okuyana kadar okumaları istenmiş, akıcı okumaya başladıkları zaman şiirin diğer bölümüne geçilmiştir. Uygulamada akıcı okuma gerçekleşince şiirin tamamı eko okuma ve tekrarlı okuma stratejilerine uyarak birlikte okunmuştur. Öğrencilerin yaptıkları hatalar ve zorlandıkları kelimelerle ilgili uygulayıcı tarafından anında geri bildirim sunularak düzeltilmiştir. Ders saati bitiminde akıcı okumada güçlük yaşamaya devam eden öğrencilere ödevlendirme yapılarak üzerinde çalışılan şiiri evde okumaları

istenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin gelişimine göre ve motivasyonlarına olumlu yönde etki edeceği düşünülerek dersin ikinci bölümü okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülerek kimi çalışmalardan sonra öğrencilere ödüllendirme amaçlı izinler verilmiştir (ders esnasında istedikleri herhangi bir çikolata veya içecek içme, istedikleri şiiri seçme vb.).

Ara değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin gelişim durumu incelenmiştir. Uygulanan yöntem tekniklerin verimli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aynı kelimeleri okumakta zorlandıkları ve aynı yöntemlerden sıkılabileceği öngörüsü üzerine eylem sürecinin devamında koro okuma yöntemi ve kelime tekrar tekniğinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Eylem planının tamamlanmasının ardından elde edilen sonuçlar raporlaştırılarak süreç sonlandırılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi; okuma güçlüğü yaşayan altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesinde uygulama öncesinde ön değerlendirme, uygulama sırasında ara değerlendirme ve uygulama sonrasında son değerlendirmeye göre gerçekleştirilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin uygulama sürecindeki seviyelerini belirlemek amacıyla okumaları ses kayıt cihazları aracılığıyla kayıt altına alınarak incelenmiştir. Katılımcıların sesli okuma performansları, kelime tanıma yüzdesi, okuma hızları, okuma hataları ve okuma hatası türleri bakımından analiz edilmiştir. Katılımcıların okuma düzeyleri *Yanlış Analiz Envanteri* 'ne göre belirlenmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri Ekwall ve Shanker'dan (1998) yararlanarak Akyol (2019) tarafından geliştirilen *Yanlış Analiz Envanteri* aracılığıyla tespit edilebilmektedir. Bu envantere göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri için şu sınıflandırma kullanılmaktadır:

Tablo 3. 4 Okuma ve Anlama Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Serbest Okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Uygulamaya katılan öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri ilk 24 saatlik ara değerlendirme ve 48 saatlik son değerlendirme sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı; veri toplama araçlarının belirlenmesinde, verilerin toplanmasında, ön, ara ve son değerlendirmelerin planlanmasında, uygulama sürecinin yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde, verilerin analizinde aktif rol oynamıştır.

4. BULGULAR

Araştırmadaki bu bölümde akıcı okuma yöntemlerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlamaları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın amacı; akıcı okuma yöntemlerinin okuma güçlüğü çeken okuyucular üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde yaptıkları hata türleri nelerdir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızları nasıldır?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki yaptıkları hata türleri nelerdir?
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuma hızları nasıldır?
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
7. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında yaptıkları hata türleri nelerdir?
8. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuma hızları nasıldır?
9. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri nedir?

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde yaptıkları hata türleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okuma seviyesinin yetersiz olduğu düşünülen öğrencilere “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak okuma performansları belirlenmiştir. Yanlış Analiz Envanterine göre analiz edilen performanslar sonucunda 4 öğrencinin okuma düzeyinin endişe

seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamaya bu öğrencilerle devam edilmiş ve yaptıkları hata türleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Öğrencinin okuma esnasındaki hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 1 Uygulama Öncesi Öğrenci 1'in Yaptığı Hatalar

<u>Hata Sayısı</u>	<u>Metindeki Kelime</u>	<u>Hatalı Okunan Kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
1	Deşşelim	Deşbeşeli	Yanlış okuma
2	Beydaba	Beydayda	Yanlış okuma
3	birbirine	birbirlerine	Ekleme yapma
4	bağlı	belli	Yanlış okuma
5	paylaştıklarını	paylaştırmaklarını	Ekleme yapma
6	yararlandıklarını	yararlandıklarından	Yanlış okuma
7	üstün	üşün	Atlayıp geçme
8	bölüşülür	bölüşür	Atlayıp geçme
9	güvercin	güven	Atlayıp geçme
10	örneğidir	görnehidir	Yanlış okuma
11	Dahar	daha	Atlayıp geçme
12	kenti	kendi	Yanlış okuma
13	vardı	avladı	Yanlış okuma
14	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
15	buradaki	bunlardaki	Yanlış okuma
16	ile	ve	Yanlış okuma
17	girdi	gitti	Yanlış okuma
18	ağını	ağına	Yanlış okuma
19	serpti	serip	Yanlış okuma
20	yakın	yanında	Yanlış okuma
21	saklandı	saklandığı	Ekleme yapma
22	başkanları	başkalarını	Ekleme yapma
23	alana	almana	Ekleme yapma

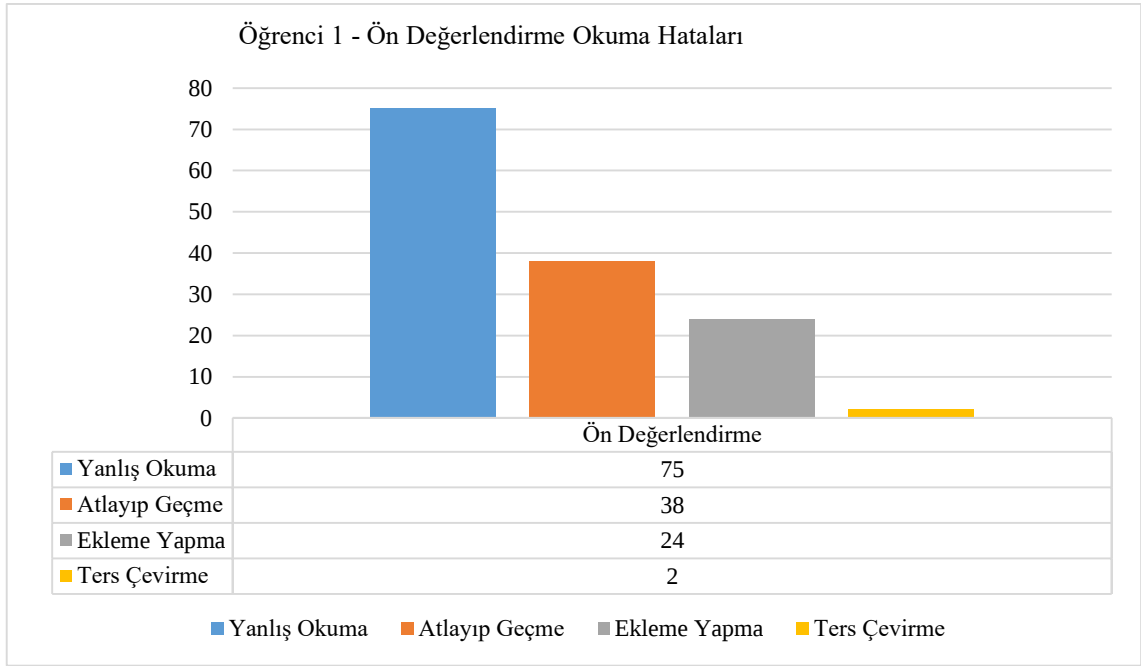
24	üşüştü	üşüttü	Yanlış okuma
25	başladılar	başlardı	Yanlış okuma
26	tuzlar	tuzağı	Yanlış okuma
27	başladılar	başlardılar	Ekleme yapma
28	ağın	ağını	Ekleme yapma
29	düştüler	düşerler	Yanlış okuma
30	meydana	meydan	Atlayıp geçme
31	güvercinler	güvenilir	Yanlış okuma
32	çırpındılar	çarpanlardan	Yanlış okuma
32	başkanı	başkan	Atlayıp geçme
33	çabalar	çarpanlar	Yanlış okuma
34	boşa	boş	Atlayıp geçme
35	güvercinlerin	güvenleri	Yanlış okuma
36	başkanı	başkan	Atlayıp geçme
37	bunlara	buna	Atlayıp geçme
38	felakete	felaket	Atlayıp geçme
39	karşı	karış	Ters çevirme
40	birliğini	birlerine	Yanlış okuma
41	kaybetmeyelim	kaybetmeli	Atlayıp geçme
42	hiçbirimiz	hiçbiriniz	Yanlış okuma
43	canından	canına	Yanlış okuma
44	üstün	üstüne	Ekleme yapma
45	arkadaşının	arkadaşlarının	Ekleme yapma
46	canını	canına	Yanlış okuma
47	tutmasın	tutmasını	Ekleme yapma
48	hareket	herkes	Yanlış okuma
49	ederek	eder	Atlayıp geçme
50	gibi	bi	Atlayıp geçme
51	uçalım	uçmalı	Yanlış okuma
52	sayede	seyehatte	Yanlış okuma
53	kurtulalım	kurtulup	Yanlış okuma
54	dedi	etti	Yanlış okuma

55	güvercinlerin	güvenecekleri	Yanlış okuma
56	kendilerini	kendilerinin	Ekleme yapma
57	yaptılar	yaparlar	Yanlış okuma
58	doğru	dolur	Yanlış okuma
59	yükseldiler	yükseldileri	Ekleme yapma
60	yaralanacaklarını	yaralamacaklarını	Yanlış okuma
61	umarak	unutmak	Yanlış okuma
62	güvercinlerin	güvenilirin	Yanlış okuma
63	durumu	durup	Yanlış okuma
64	gözden	gözlerden	Ekleme yapma
65	geçirerek	gerçeklere	Yanlış okuma
66	döndü	dördü	Yanlış okuma
67	tedbirini	tedbirlerini	Ekleme yapma
68	açıkladı	açları	Yanlış okuma
69	peşimizdedir	peşimizdeler	Yanlış okuma
70	uçarsak	uçarsa	Atlayıp geçme
71	bizi	biz	Atlayıp geçme
72	görür	görüp	Yanlış okuma
73	kayıp	kapal	Yanlış okuma
74	yerlerde	yerler	Atlayıp geçme
75	uçarsak	uçarsa	Atlayıp geçme
76	bizi	biz	Atlayıp geçme
77	izleyemez	izleyemeyiz	Ekleme yapma
78	peşimiz	peşimizi	Ekleme yapma
79	bırakmak	bırak	Atlayıp geçme
80	zorunda	zorda	Atlayıp geçme
81	benim	denim	Ters çevirme
82	dostum	dostlarımız	Yanlış okuma
83	farenin	fareni	Atlayıp geçme
84	ülkesine	üzerinde	Yanlış okuma
85	gider	gelir	Yanlış okuma
86	orada	orda	Atlayıp geçme

87	ağdan	ağına	Yanlış okuma
88	kurtuluruz	kurulur	Atlayıp geçme
89	güvercinler	güvenecekler	Yanlış okuma
90	başkalarının	başında	Yanlış okuma
91	sözünü	sözüne	Yanlış okuma
92	dinlediler	dinleder	Yanlış okuma
93	avcı	ağı	Yanlış okuma
94	bunları	bunlar	Atlayıp geçme
95	geçiremeyeceğini	geçmeyeceğini	Atlayıp geçme
96	döndü	döner	Yanlış okuma
97	güvercin	güvenli	Yanlış okuma
98	farenin	feranın	Yanlış okuma
99	gide	diye	Yanlış okuma
100	yere	yer	Atlayıp geçme
101	vardılar	avlandılar	Yanlış okuma
102	burada	bunlarda	Yanlış okuma
103	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
104	onu	onun	Ekleme yapma
105	derhal	dağa	Yanlış okuma
106	geldi	geldiği	Ekleme yapma
107	onu	onun	Ekleme yapma
108	görünce	görceğe	Yanlış okuma
109	şaşıarak	şaşak	Yanlış okuma
110	anlattı	attı	Atlayıp geçme
111	bilmiyor	bilmiyorum	Ekleme yapma
112	varsa	var	Atlayıp geçme
113	bağlayan	bağlan	Atlayıp geçme
114	düğümleri	değmeleri	Yanlış okuma
115	güvercinleri	güvenilircekleri	Yanlış okuma
116	aldırmadı	anladı	Yanlış okuma
117	başka	başkan	Ekleme yapma
118	nefsinin	nefesinin	Ekleme yapma

119	hakkını	akının	Yanlış okuma
120	anlattı	attı	Atlayıp geçme
121	beni	ben	Atlayıp geçme
122	başlarsan	başlarsınsan	Yanlış okuma
123	gevşersin	gevşerim	Yanlış okuma
124	onları	sonra	Yanlış okuma
125	belki	bilki	Yanlış okuma
126	ötekilerle	ötekiler	Atlayıp geçme
127	başlarsan	başarının	Yanlış okuma
128	yorulsan	yollarsan	Yanlış okuma
129	dostun	dost	Atlayıp geçme
130	birini	biri	Atlayıp geçme
131	ağı	ağ	Atlayıp geçme
132	olmazsın	olmadı	Yanlış okuma
133	davranıştır	davranış	Atlayıp geçme
134	bitirdi	biri	Yanlış okuma
135	kemirmeye	kemireye	Atlayıp geçme
136	güvercinler	güvenilir	Yanlış okuma
137	havalanarak	havalara	Atlayıp geçme
138	yurtlarına	yurtularına	Ekleme yapma
139	Döndüler	Döner	Yanlış okuma

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 139 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 75 tanesinin yanlış okuma hatası, 38 tanesinin atlayıp geçme, 24 tanesinin ekleme yapma ve 2 tanesinin de ters çevirme hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 1 Öğrenci 1'in Uygulama Öncesi Okuma Hataları

Öğrencinin yapmış olduğu hata türlerinin dağılımı ise yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencinin en çok yaptığı okuma hatası türü “yanlış okuma”dır. Ö1, diğer okuma hatası türlerinin tamamının toplamından daha fazla “yanlış okuma” hatası yapmıştır. Bu tespitten yola çıkarak öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz olduğu yorumunun yanı sıra kelime ve harfleri tanıma zorluk yaşadığı yorumu da yapılabilir.

Öğrenci 2'nin uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 2 Uygulama Öncesi Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar

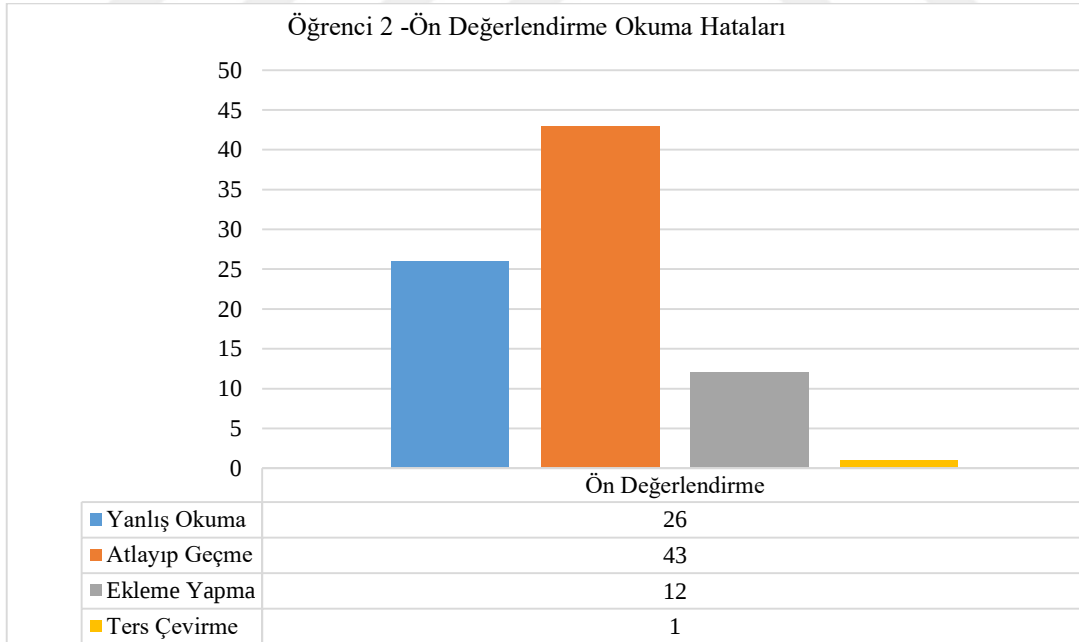
<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
1	Deşselim	Deşbelim	Ters çevirme
2	filozof	fizolof	Yanlış okuma
3	Beydaba'ya	Beydaba	Atlayıp geçme
4	sordu	sormuş	Yanlış okuma
5	akıllı	akıl	Atlayıp geçme
6	güvercin	güvencin	Yanlış okuma

7	örneğidir	örneği	Atlayıp geçme
8	Dahar	daha	Atlayıp geçme
9	kenti	kendi	Yanlış okuma
10	dalları	dalla	Atlayıp geçme
11	ağaçlar	ağaçların	Ekleme yapma
12	ağını	ağı	Atlayıp geçme
13	attı	atı	Yanlış okuma
14	yaşardı	yaşar	Atlayıp geçme
15	ormana	orman	Atlayıp geçme
16	tanelerini	taneleri	Atlayıp geçme
17	yem	yeme	Ekleme yapma
18	saklandı	sakladı	Atlayıp geçme
19	başkanları	başkalar	Yanlış okuma
20	güvercin	güvencin	Yanlış okuma
21	alana	alan	Atlayıp geçme
22	üşüştü	üşüttü	Yanlış okuma
23	sordu	sonra	Yanlış okuma
24	sık sık	sıkı sıkı	Ekleme yapma
25	çabalar	çabaları	Ekleme yapma
26	güvercinler	güverciler	Atlayıp geçme
27	bunlara	bunları	Yanlış okuma
28	dönerek	döneğek	Yanlış okuma
29	felakete	falekete	Yanlış okuma
30	hiçbirimiz	hiçbir	Atlayıp geçme
31	canını	canın	Atlayıp geçme
32	arkadaşının	arkadaşın	Atlayıp geçme
33	tutmasın	tutması	Atlayıp geçme
34	ederek	ederken	Yanlış okuma
35	güvercinler	güvercinleri	Ekleme yapma
36	gerçekten	gerçekçekten	Ekleme yapma
37	kendilerini	kendileri	Atlayıp geçme
38	ağı	ağır	Ekleme yapma

39	geçirerek	geçirek	Atlayıp geçme
40	arkadaşlarına	arkadaşlarını	Yanlış okuma
41	tedbirini	tedbiri	Atlayıp geçme
42	açıkladı	açıklattı	Yanlış okuma
43	peşimizdedir	peşimizdeki	Yanlış okuma
44	yerlerde	yerde	Atlayıp geçme
45	peşimizi	peşimiz	Atlayıp geçme
46	geçiremeyeceğini	geçirmeyeceğini	Atlayıp geçme
47	gide gide	giden giden	Ekleme yapma
48	vardılar	vardı	Atlayıp geçme
49	yere	yer	Atlayıp geçme
50	tehlikeye	tehlike	Atlayıp geçme
51	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
52	başkan	başka	Atlayıp geçme
53	ağın	ağı	Atlayıp geçme
54	içinde	içine	Atlayıp geçme
55	sordu	oldu	Yanlış okuma
56	şaşıarak	şarkı	Yanlış okuma
57	duruma	durum	Atlayıp geçme
58	düştün	düştü	Atlayıp geçme
59	anlattı	anlat	Atlayıp geçme
60	ne	ve	Yanlış okuma
61	bilmiyor musun	bilmiyorum	Yanlış okuma
62	tutulur	tutuldu	Yanlış okuma
63	düğümleri	düğmeleri	Yanlış okuma
64	buna	bu	Atlayıp geçme
65	kemirmeye	kemirme	Atlayıp geçme
66	öteki	öteteki	Ekleme yapma
67	söze	söz	Atlayıp geçme
68	dayatması	dayatmasını	Ekleme yapma
69	nefsinin	nefsin	Atlayıp geçme
70	belki	belli	Yanlış okuma

71	gözetmiyor	göstermiyor	Yanlış okuma
72	başlarsan	başlarsa	Atlayıp geçme
73	yorulur	yorul	Atlayıp geçme
74	kurtarmakta	kurtarmaktan	Ekleme yapma
75	ötekilerle	ötekiler	Atlayıp geçme
76	dostun	dost	Atlayıp geçme
77	içinde	içine	Atlayıp geçme
78	sevgimi	sevgim	Atlayıp geçme
79	sana	nasıl	Yanlış okuma
80	güvercinler	güvercin	Atlayıp geçme
81	yurtlarına	yukarıya	Yanlış okuma
82	döndüler	döndü	Atlayıp geçme

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 82 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 26 tanesinin yanlış okuma hatası, 43 tanesinin atlayıp geçme, 12 tanesinin ekleme yapma ve 1 tanesinin de ters çevirme hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 2 Öğrenci 2'nin Uygulama Öncesi Okuma Hataları

Öğrencinin 2'nin yapmış olduğu hata türlerinin dağılımı yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Grafikteki dağılıma göre öğrencinin en çok yaptığı okuma hatası türünün “*atlayıp geçme*” olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 2, diğer okuma hatası türlerinin tamamının toplamından daha fazla “*atlayıp geçme*” hatası yapmıştır. Atlama hatasının başlıca sebeplerini arasında kelime tanımada yetersizlik, hızlı okumaya çalışmak ve dikkatsizlik bulunmaktadır. Bu tespitten yola çıkarak öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz olduğu yorumunun yanı sıra dikkatsiz okuduğu ve hızlı okumaya çalıştığı yorumu yapılabilir.

Öğrenci 3'ün uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

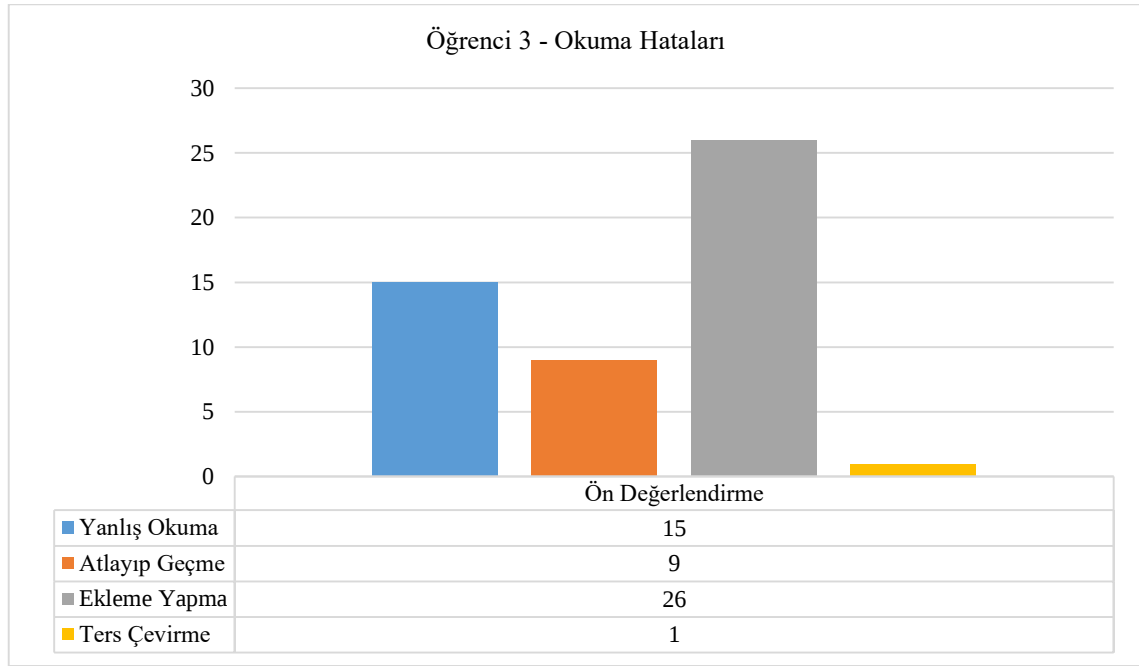
Tablo 4. 3. Uygulama Öncesi Öğrenci 3'ün Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
1	Deşelim	Deşbelim	Ters çevirme
2	filozof	filozozof	Ekleme yapma
3	birbirine	birbirlerine	Ekleme yapma
4	sevgilerini	sevgileri	Atlayıp geçme
5	nasıl	nas	Atlayıp geçme
6	dostluğu	dostluğunu	Ekleme yapma
7	sıkışık	sısıkişik	Ekleme yapma
8	dostluk	dosdostluk	Ekleme yapma
9	bölüşülür	ülüşülür	Yanlış okuma
10	yakınında	yanyakınında	Ekleme yapma
11	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
12	sopası	sosopası	Ekleme yapma
13	ağını	ağağını	Ekleme yapma
14	serpti	seserpti	Ekleme yapma
15	önde	önönde	Ekleme yapma
16	başkanları	başbaşkaları	Ekleme yapma
17	üşüştü	üşüşttü	Yanlış okuma
18	görmeyerek	görmeyen	Yanlış okuma

19	içine	iniçine	Yanlış okuma
20	kurtulmak	kurtukurtulmak	Ekleme yapma
21	dönerek	göddönerek	Ekleme yapma
22	aramızdaki	armızdaki	Yanlış okuma
23	canından	canına	Yanlış okuma
24	gelebilmek	gelegelebilmek	Ekleme yapma
25	kendilerini	kenkendileri	Ekleme yapma
26	kurtulalım	kurkurtulalım	Ekleme yapma
27	birliği	birbirliği	Ekleme yapma
28	birdenbire	birlerine	Yanlış okuma
29	yaralanacaklarını	yaryaralanacaklarını	Ekleme yapma
30	umarak	umurarak	Yanlış okuma
31	yükselen	yüpyükselen	Ekleme yapma
32	kuşların	kuşları	Atlayıp geçme
33	tedbirini	tedvirini	Yanlış okuma
34	peşimizdedir	peşıpeşimizdedir	Ekleme yapma
35	izleyemez	izizleyemez	Ekleme yapma
36	bırakmak	birabırakmak	Ekleme yapma
37	biz	bizi	Atlayıp geçme
38	orada	orda	Atlayıp geçme
39	sözünü	özünü	Atlayıp geçme
40	geçiremeyeceğini	geçirmeyeceğini	Atlayıp geçme
41	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
42	çağırdı	çaağırdı	Ekleme yapma
43	tutulur	tutula	Yanlış okuma
44	üzerine	üzerinde	Ekleme yapma
45	buna	bunu	Yanlış okuma
46	başkan	başka	Atlayıp geçme
47	dayatması	dayadayatması	Ekleme yapma
48	yorulur	yorula	Yanlış okuma
49	yorulsan	yorulursun	Yanlış okuma
50	bile	bide	Yanlış okuma

51	yurtlarına	yurtlarını	Yanlış okuma
----	------------	------------	--------------

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 51 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 15 tanesinin yanlış okuma hatası, 9 tanesinin atlayıp geçme, 26 tanesinin ekleme yapma ve 1 tanesinin de ters çevirme hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 3 Öğrenci 3’ün Uygulama Öncesi Okuma Hataları

Öğrenci 3’ün yapmış olduğu hata türlerinin dağılımı yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Grafikteki dağılıma göre öğrencinin en çok yaptığı okuma hatası türünün “ekleme yapma” olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 2, diğer okuma hatası türlerinin tamamının toplamından daha fazla “ekleme yapma” hatası yapmıştır. Bu tespitten yola çıkarak öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö 4’ün uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 4 Uygulama Öncesi Öğrenci 4’ün Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
--------------------	-------------------------	-----------------------------	------------------

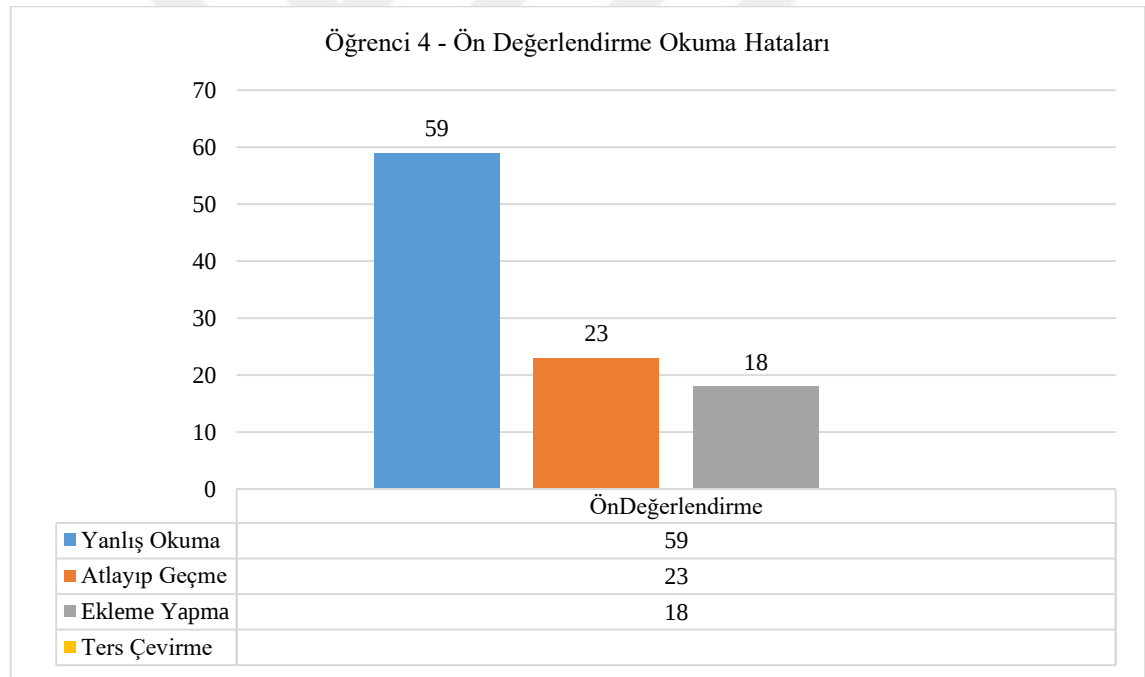
1	Beydaba'ya	Beydabyada	Yanlış okuma
2	değeri	değerliğı	Ekleme yapma
3	birbirinden	birbirine	Yanlış okuma
4	bundan	buradan	Yanlış okuma
5	yararlandıklarını	yararlanıklarını	Yanlış okuma
6	filozof	filozon	Yanlış okuma
7	bölüşülür	bölüşür	Atlayıp geçme
8	sordu	sorar	Yanlış okuma
9	kenti	kendi	Yanlış okuma
10	yakınında	yakınınında	Ekleme yapma
11	avı	ağı	Yanlış okuma
12	uğrarlardı	uğradı	Atlayıp geçme
13	buradaki	bunlardaki	Yanlış okuma
14	ağaçlar	ağaçların	Ekleme yapma
15	kuşlar	kuşları	Ekleme yapma
16	ağını	ağzını	Yanlış okuma
17	attı	altı	Yanlış okuma
18	tanelerini	taneleri	Atlayıp geçme
19	yakın	yakında	Ekleme yapma
20	sakladı	saklandı	Ekleme yapma
21	önde	önce	Yanlış okuma
22	alana	alan	Atlayıp geçme
23	üşüştü	üşüttü	Yanlış okuma
24	görmeyerek	göndermeyerek	Yanlış okuma
25	ağın	ağzı	Yanlış okuma
26	onu	ona	Yanlış okuma
27	gören	göre	Atlayıp geçme
28	güvercinler	güvercin	Atlayıp geçme
29	kurtulmak	kurtlamak	Yanlış okuma
30	çırpındılar	çırpınarak	Yanlış okuma
31	çabalar	çoklar	Yanlış okuma
32	bunlara	bunları	Yanlış okuma

33	dönerek	gönderek	Yanlış okuma
34	aramızdaki	araştı	Yanlış okuma
35	birliğini	birliği	Atlayıp geçme
36	arkadaşının	arkadaşlarının	Ekleme yapma
37	birdenbire	birbirinden	Yanlış okuma
38	gerçekten	gerçektende	Ekleme yapma
39	kaybetmeyelim	kaybetmeyim	Yanlış okuma
40	avcı	avcılar	Ekleme yapma
41	yaralanacaklarını	yaralınacaklarını	Yanlış okuma
42	kuşların	kuşları	Atlayıp geçme
43	döneceklerini	göndereceklerini	Yanlış okuma
44	durumu	durdumu	Yanlış okuma
45	arkadaşlarına	arkadaşlarının	Yanlış okuma
46	açıkta	açıklaman	Yanlış okuma
47	bizi	bize	Yanlış okuma
48	görür	görer	Yanlış okuma
49	nereye	nereden	Yanlış okuma
50	konacağımızı	kucağımıza	Yanlış okuma
51	uçarsak	uçacaksak	Yanlış okuma
52	izleyemez	izleyime	Yanlış okuma
53	bırakmak	bırakma	Atlayıp geçme
54	zorunda	zorundamı	Ekleme yapma
55	farenin	fare	Atlayıp geçme
56	başkanlarının	başkalarının	Atlayıp geçme
57	dinlediler	dinlerdiler	Ekleme yapma
58	geçiremeyeceğini	geçirmeyeceğini	Atlayıp geçme
59	bulunduğu	bulduğu	Atlayıp geçme
60	yere	yerler	Yanlış okuma
61	burada	buralarda	Ekleme yapma
62	ağın	ağzın	Atlama yapma
63	deliği	değil	Yanlış okuma
64	vardı	var	Atlayıp geçme

65	başkan	başkaları	Yanlış okuma
66	bilmiyor musun	biliyor musun	Atlayıp geçme
67	hepsi	hepimiz	Yanlış okuma
68	tutulur	tutuldu	Yanlış okuma
69	düğümleri	düğmeleri	Yanlış okuma
70	kemirmeye	kemikleriyle	Yanlış okuma
71	buna	bu	Atlayıp geçme
72	olmadı	olamadı	Ekleme yapma
73	öteki	atöle	Yanlış okuma
74	güvercinleri	güvercinler	Atlayıp geçme
75	kurtar	kuşlar	Yanlış okuma
76	sonra	sonrada	Ekleme yapma
77	gel	göle	Yanlış okuma
78	söze	sözleri	Yanlış okuma
79	dayatması	dayatmasına	Ekleme yapma
80	üzerine	üzülme	Yanlış okuma
81	kendine	kendi	Atlayıp geçme
82	hakkını	hakkı	Atlayıp geçme
83	işe	iş	Atlayıp geçme
84	başlarsan	başla	Atlayıp geçme
85	belki	teki	Yanlış okuma
86	yorulur	yorul	Atlayıp geçme
87	gevşersin	gevşeyerek	Yanlış okuma
88	belki	belli	Yanlış okuma
89	kurtarmakta	kurtarmadan	Yanlış okuma
90	yavaşlarsın	yavaşsın	Atlayıp geçme
91	ötekilerle	atoldeki	Yanlış okuma
92	başlarsan	başladı	Yanlış okuma
93	yorulsan	yorun	Yanlış okuma
94	dostun	dosta	Yanlış okuma
95	olmazsın	olmaz	Atlayıp geçme
96	dedi	dediki	Ekleme yapma

97	olan	ol	Atlayıp geçme
98	sevgimi	sada	Yanlış okuma
99	arttıracak	arttıkça	Yanlış okuma
100	ağı	ağız	Ekleme yapma
101	kemirmeye	kemiklerin	Yanlış okuma
102	başladı	bağışladı	Ekleme yapma
103	güvercinler	güvercin	Atlayıp geçme
104	yurtlarına	yumurtların	Yanlış okuma
105	döndüler	döndü	Atlayıp geçme

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimedenden 105 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 59 tanesinin yanlış okuma hatası, 28 tanesinin atlayıp geçme, 18 tanesinin ekleme yapma hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 4. Öğrenci 4'ün Uygulama Öncesi Okuma Hataları

Öğrenci 4'ün yapmış olduğu hata türlerinin dağılımı yukarıdaki grafikte gösterilmiştir. Grafikteki dağılıma göre öğrencinin en çok yaptığı okuma hatası türü “yanlış okuma”dır. Öğrenci 4'ün yanlış okuma hatası diğer hata türlerine göre belirgin bir şekilde daha fazladır. Bu sebeple öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz olduğu yorumu

yapılabilir. Öğrenci 4 için kelime ve harfleri tanımada da zorluk yaşadığı yorumu yapılabilir.

Yapılan ön değerlendirmede öğrencilerin yaptığı hata türlerinin sayıları ve sıklıkları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. 5 Ön Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları

	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci		Toplam <i>f</i>	Toplam %
Hata Türleri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yanlış Okuma	75	54,35	26	31,71	15	29,41	59	56,19	175	46,54
Atlama	38	27,54	43	52,44	9	17,65	28	26,67	118	31,38
Ekleme	23	16,67	12	14,63	26	50,98	18	17,14	79	21,01
Ters Çevirme	2	1,45	1	1,22	1	1,96	0	0,00	4	1,06
Toplam	138	100	82	100	51	100	105	100	376	100,00

Tablo 4.5’ teki verilere göre öğrencilerin en fazla “yanlış okuma” hatası yaptığı görülmektedir. Yanlış okuma hatası Harris ve Sipay’a (1990) göre kelime hazinesi yetersiz olan ve kelimeleri tanımada sorun yaşayan bireylerin hatalı okumaları olarak tanımlanmıştır. Bu okuma hatasında öğrenciler harfleri ve kelimeleri doğru seslendiremez (Akyol, 2003). Bu tanımlar doğrultusunda ön değerlendirmede öğrencilerin en önemli yetersizliğinin harfleri ve kelimeleri yeterince tanımamak ve kelime hazinelerindeki eksiklik olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuma hızları nasıldır?” alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ö1’in kelime tanıma yüzdesinin de % 64,24 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesini *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür. Ö1’in kronometre yardımıyla yapılan ölçümde dakikada 28 kelime okuduğu tespit edilmiştir.

Ö2'nin kelime tanıma yüzdesinin de %78,75 olduğu tespit edilmiştir. Ö2'nin kelime tanıma yüzdesini *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür. Kronometre ile yapılan ölçüm sonucunda öğrenci bir dakikada 46 kelime okuduğu tespit edilmiştir.

Ö3' kelime tanıma yüzdesinin de % 86,78 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesini *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür. Öğrenci bir dakikada 52 kelime okumuştur.

Ö4'ün kelime tanıma yüzdesinin % 72,79 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesini *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür. Öğrenci bir dakikada 67 kelime okumuştur.

4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri nedir? alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla öğrencilere hikâye edici metinler okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metinlere ilişkin 4 tane basit 2 tane de derin anlamayı ölçen sorular yöneltilmiştir. Basit anlamayı ölçen sorular 15, derin anlamayı ölçen sorular ise 20 puan olarak değerlendirilmiştir. Soruların tamamına doğru cevap veren öğrenci 100 puan almaktadır. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri tespit edilmiştir.

Ö 1'in uygulama öncesinde okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla "Dostluğun Değeri" adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen bir soruya yarı doğru ve derin anlamayı ölçen bir soruya da yarı doğru cevap vererek 17,5 puan almıştır. Öğrenci 1'in bu verilere göre anlama düzeyi %17,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 1'in metni anlama seviyesinin *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür.

Ö 2'nin uygulama öncesinde okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla "Dostluğun Değeri" adlı metin okutularak metne dair sorular

sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen bir soruya doğru ve derin anlamayı ölçen bir soruya da yarı doğru cevap vererek 17,5 puan almıştır. Öğrenci 1'in bu verilere göre anlama düzeyi %17,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 1'in metni anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Ö 3'ün uygulama öncesinde okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen hiçbir soruya doğru cevap verememiş ve derin anlamayı ölçen iki soruya da yarı doğru cevap vererek 20 puan almıştır. Öğrenci 3'ün bu verilere göre anlama düzeyi %20 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 1'in metni anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Ö4'ün uygulama öncesinde okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen bir soruya doğru yanıt verirken derin anlamayı ölçen hiç bir soruya doğru cevap verememiştir. Öğrenci aynı zamanda basit anlamayı ölçen iki soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır. Öğrenci 15 puan almıştır. Öğrenci 4'ün bu verilere göre anlama düzeyi %15 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 4'ün metni anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasında yaptıkları hata türleri nelerdir?” alt problemine ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Ö 1'in uygulama esnasındaki okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hataları ve sıklıkları tespit edilmiştir.

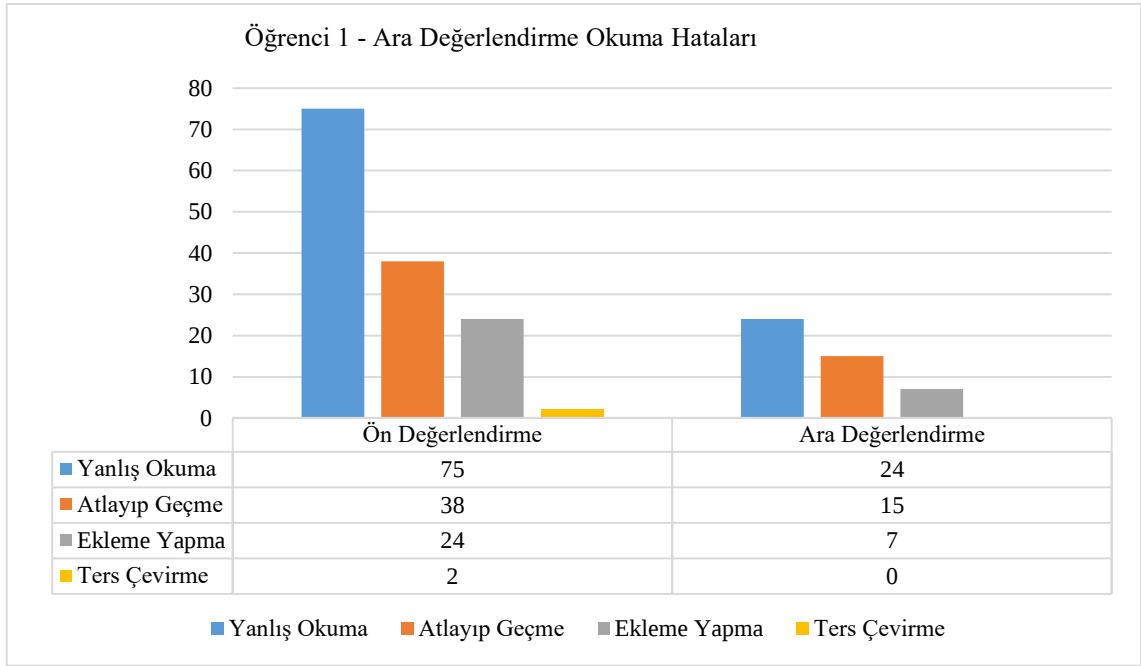
Tablo 4. 6 Uygulama Esnasında Öğrenci 1'in Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
--------------------	-------------------------	-----------------------------	------------------

1	dostların	dostlukların	Ekleme yapma
2	Beydaba'ya	Beydaba	Atlayıp geçme
3	sevgilerini	sevgilerin	Atlayıp geçme
4	tutar	tutan	Yanlış okuma
5	dostluk	dostluğun	Ekleme yapma
6	kenti	kendi	Yanlış okuma
7	yakınında	yanında	Ekleme yapma
8	avcılar	avı	Yanlış okuma
9	buraya	burada	Yanlış okuma
10	buradaki	burdaki	Atlayıp geçme
11	tanelerini	tanecikleri	Yanlış okuma
12	önde	önüne	Yanlış okuma
13	taneleri	tanecikleri	Ekleme yapma
14	sevinç	sevinçle	Ekleme yapma
15	çıktı	çekti	Yanlış okuma
16	kurtulmak	kurtulma	Atlayıp geçme
17	güvercinlerin	güvercinler	Atlayıp geçme
18	dönerek	örnek	Yanlış okuma
19	felakete	faleket	Yanlış okuma
20	ederek	edersek	Ekleme yapma
21	hep	hepimiz	Ekleme yapma
22	birdenbire	birbirine	Yanlış okuma
23	tekrar	takrer	Yanlış okuma
24	yerlerde	yerde	Atlayıp geçme
25	benim	belim	Yanlış okuma
26	orada	orda	Atlayıp geçme
27	başkanlarının	başkanları	Atlayıp geçme
28	ele	el	Atlayıp geçme
29	bunları	bunlar	Atlayıp geçme
30	geçiremeyeceğ	geçirmeyeceğini	Atlayıp geçme
31	indiler	inerler	Yanlış okuma
32	vardılar	vardı	Atlayıp geçme

33	döndü	döner	Yanlış okuma
34	burada	buraya	Yanlış okuma
35	dinlediler	dinler	Atlayıp geçme
36	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
37	şaşıarak	şaşırdı	Yanlış okuma
38	düğümüleri	düğmeleri	Yanlış okuma
39	bana	beni	Yanlış okuma
40	söze	sözü	Yanlış okuma
41	acımıyor musu	acımıyorsun	Atlayıp geçme
42	nefsinin	nefesin	Yanlış okuma
43	kurtarmakla	kurtarmakta	Yanlış okuma
44	belki de	kendinde	Yanlış okuma
45	yorulur	yorur	Atlayıp geçme
46	yorulsan	yorulursan	Ekleme yapma
47	dedi	dediği	Ekleme yapma
48	havalanarak	havalaran	Yanlış okuma
49	Yurtlarına	yurdana	Yanlış okuma

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimedenden 49 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 24 tanesinin yanlış okuma hatası, 15 tanesinin atlayıp geçme, 10 tanesinin ekleme yapma hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 5 Ö 1'in Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları

Ö 1'in ön değerlendirme ve ara değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğrenci 1'in yaptığı hata türlerinin sıralamasında ise herhangi bir değişim olmamıştır ve en çok hata türü olarak “yanlış okuma” tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin harfleri ve kelimeleri tanımada yetersiz olduğu ve kelime hafızasının yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö 2'nin uygulama esnasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve sıklıkları tespit edilmiştir.

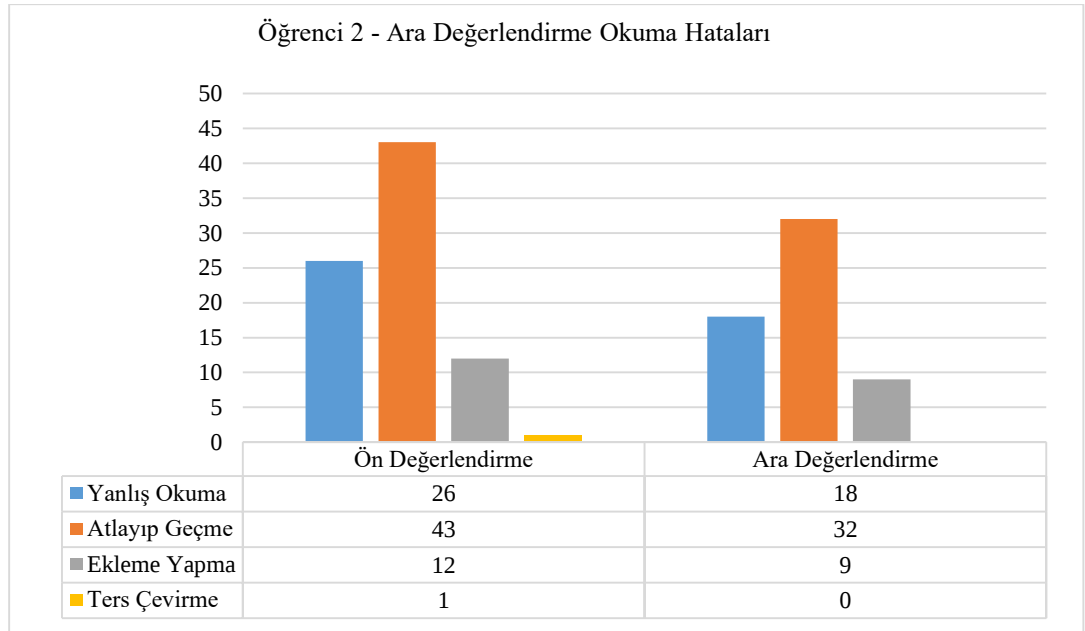
Tablo 4. 7 Uygulama Esnasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
1	dostların	dostlar	Atlayıp geçme
2	Beydaba'ya	beydap	Atlayıp geçme
3	istiyorum	istiyo	Atlayıp geçme
4	filozof	filozon	Yanlış okuma
5	akıllı	akıl	Atlayıp geçme

6	tutar	tutan	Yanlış okuma
7	dostluğu	dost	Atlayıp geçme
8	şeyden	şeyde	Atlayıp geçme
9	Dahar	daha	Atlayıp geçme
10	yakınında	yakında	Atlayıp geçme
11	avı	avcı	Ekleme yapma
12	yer	yerde	Ekleme yapma
13	uğrarlardı	uğrardı	Ekleme yapma
14	buradaki	burda	Atlayıp geçme
15	dalları	dalla	Atlayıp geçme
16	ağını	ağın	Atlayıp geçme
17	tanelerini	tanecikler	Yanlış okuma
18	yakın	yakında	Ekleme yapma
19	alana	alan	Atlayıp geçme
20	üşüştü	üşüttü	Yanlış okuma
21	çabaları	çabalar	Atlayıp geçme
22	gitti	git	Atlayıp geçme
23	güvercinlerin	güvercinler	Atlayıp geçme
24	bunlara	bunları	Yanlış okuma
25	canını	acını	Yanlış okuma
26	canından	canın	Atlayıp geçme
27	yaralanacaklarını	yararlanacaklarına	Yanlış okuma
28	kuşların	kuşları	Atlayıp geçme
29	başkanı	başkan	Atlayıp geçme
30	geçirerek	geçir	Atlayıp geçme
31	açıktaki	avcılar	Yanlış okuma
32	konacağımızı	konduğumuz	Yanlış okuma
33	gider	gideriz	Ekleme yapma
34	dostum	dosta	Yanlış okuma
35	bunları	bunlar	Atlayıp geçme
36	ele	el	Atlayıp geçme
37	geçirmeyeceğini	geçirceği	Yanlış okuma

38	gide gide	giden giden	Ekleme yapma
39	burada	burdan	Yanlış okuma
40	farenin	farelerin	Ekleme yapma
41	onu	ona	Yanlış okuma
42	içinde	içine	Atlayıp geçme
43	şaşıarak	şaşıra	Atlayıp geçme
44	başkan	başka	Atlayıp geçme
45	bilmiyor	biliyor	Atlayıp geçme
46	güneş	güvercin	Yanlış okuma
47	kemirerek	kemirek	Atlayıp geçme
48	başkanın	başkana	Atlayıp geçme
49	bana	ban	Atlayıp geçme
50	başkanın	başkana	Yanlış okuma
51	nefsinin	nefesinin	Atlayıp geçme
52	gözetmiyor	göstermiyor	Yanlış okuma
53	yorulur	yorulursun	Ekleme yapma
54	yavaşlarsın	başlarsın	Yanlış okuma
55	ötekilerle	ötekilerden	Yanlış okuma
56	dostun	dostuna	Ekleme yapma
57	birini	biri	Atlayıp geçme
58	sevgimi	sevgi	Atlayıp geçme
59	havalanarak	havalarak	Atlayıp geçme

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimedenden 59 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 18 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 32 tanesinin atlayıp geçme, 9 tanesinin *ekleme* yapma hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 6 Ö 2'nin Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları

Ö 2'nin ön değerlendirme ve ara değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğrenci 2'nin yaptığı hata türlerinin sıralamasında ise herhangi bir değişim olmamıştır ve en çok hata türü olarak “*atlayıp geçme*” tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin dikkatsiz ve hızlı okumaya çalıştığı yorumu ve kelimeleri tanımada yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö 3'ün uygulama esnasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve sıklıkları tespit edilmiştir.

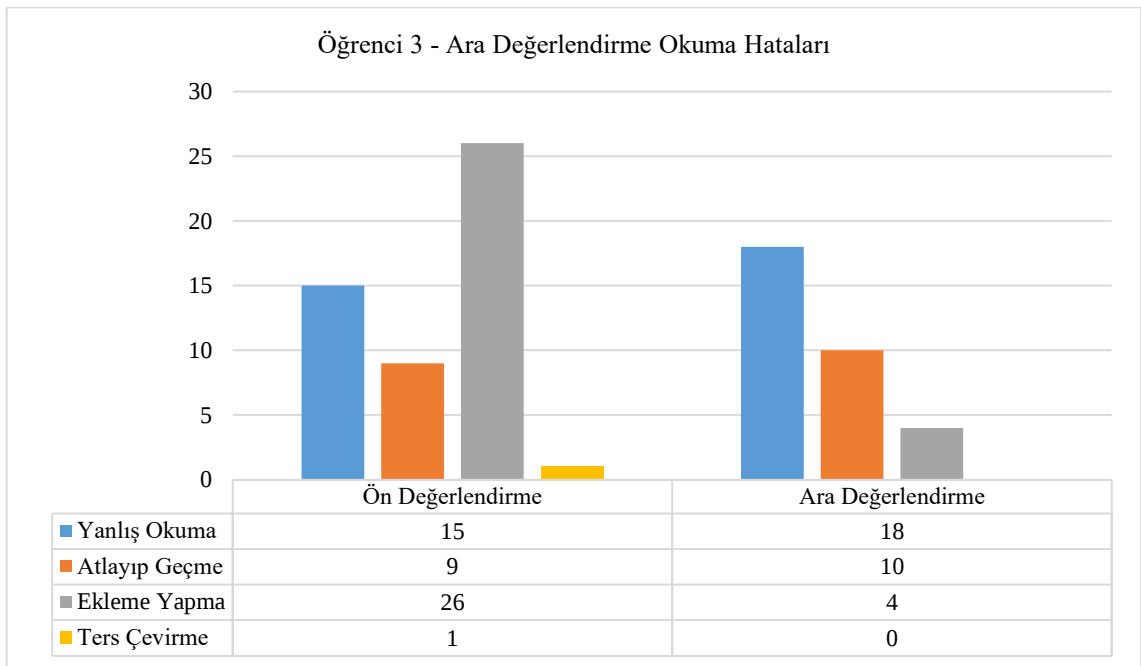
Tablo 4. 8 Uygulama Esnasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
1	Debşelim	Tepşelim	Yanlış okuma
2	sevgilerini	sedevgilerini	Ekleme yapma
3	dostluğu	dostluğunu	Ekleme yapma
4	örneğidir	öreneğidir	Ekleme yapma
5	kenti	kendi	Yanlış okuma
6	yakınında	yakınınında	Ekleme yapma

7	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
8	arasında	ararasında	Ekleme yapma
9	elinde	elelinde	Ekleme yapma
10	sırtında	sırsırtında	Ekleme yapma
11	yem	yemek	Ekleme yapma
12	önde	önönde	Ekleme yapma
13	başkanları	başkaları	Atlayıp geçme
14	görmeyerek	göhmeyerek	Yanlış okuma
15	başladılar	başladı	Atlayıp geçme
16	felakete	felaket	Atlayıp geçme
17	birliğini	birliği	Atlayıp geçme
18	kaybetmeyelim	kaybetmekleyelim	Yanlış okuma
19	bu	bir	Yanlış okuma
20	kendilerini	kendileri	Atlayıp geçme
21	umarak	umurak	Yanlış okuma
22	başkanı	başkasını	Yanlış okuma
23	arkadaşlarına	arkadaşına	Atlayıp geçme
24	açıkta	açıktı	Yanlış okuma
25	konacağımızı	konusacağımızı	Ekleme yapma
26	bırakmak	bırakamaz	Yanlış okuma
27	başkanlarının	başkalarını	Yanlış okuma
28	geçiremeyeceğini	geçirceğini	Yanlış okuma
29	hazırladığı	hazırdığı	Atlayıp geçme
30	derhal	derga	Yanlış okuma
31	oldu da bu	oldu bu	Atlayıp geçme
32	tutulur	tutulabilir	Yanlış okuma
33	bağlayan	bağlayarak	Yanlış okuma
34	düğümleri	düşündüklerini	Yanlış okuma
35	buna	bunu	Yanlış okuma
36	nefsinin	nefnefsinin	Ekleme yapma
37	işe	işte	Ekleme yapma
38	ötekilerle	ötekiler	Atlayıp geçme

39	yorulsan	yorulursan	Ekleme yapma
40	dostun	dostluk	Yanlış okuma
41	büyük	bu büyük	Ekleme yapma
42	sevinçe	sevinçli	Yanlış okuma

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 42 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 18 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 10 tanesinin *atlayıp geçme*, 14 tanesinin *ekleme yapma* hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 7 Öğrenci 3'ün Uygulama Esnasındaki Okuma Hataları

Ö 3'ün ön değerlendirme ve ara değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin yapmış olduğu hata sayısında belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Hata türleri bakımından en belirgin iyileşme ekleme yapma hatasında görülmüştür. *Yanlış okuma* türünde ise az bir artış gözlenmektedir. Öğrenci 3'ün yaptığı hata türlerinin sıralamasında da bu nedenle bir farklılık tespit edilmiştir.

Ö 4'ün uygulama esnasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

Öğrenciye 386 kelimedenden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve sıklıkları tespit edilmiştir.

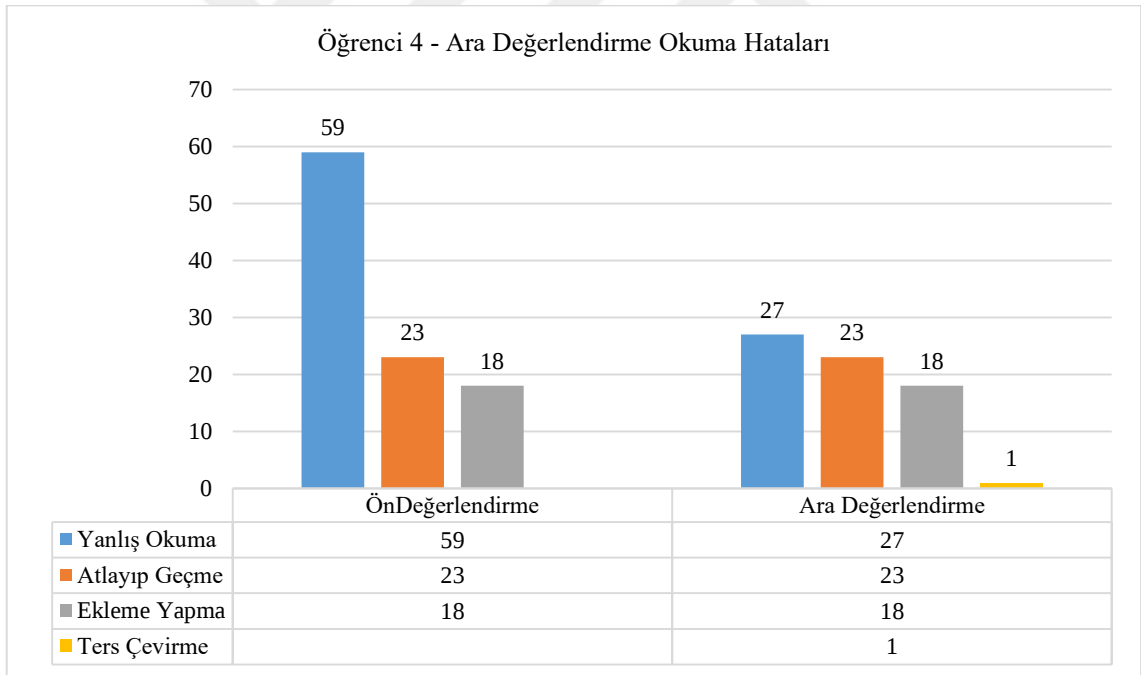
Tablo 4. 9 Uygulama Esnasında Öğrenci 4’ün Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
1	Beydaba’ya	Beydabı	Yanlış okuma
2	en	ne	Ters çevirme
3	dostların	dostlarının	Ekleme yapma
4	karşılıklı	karşılık	Atlayıp geçme
5	anlamak	anlatmak	Yanlış okuma
6	istiyorum	istiyordu	Yanlış okuma
7	akıllı	akıl	Atlayıp geçme
8	bölüşülür	bölüşürlür	Ekleme yapma
9	kenti	kendi	Yanlış okuma
10	sordu	sorar	Yanlış okuma
11	yer	yere	Ekleme yapma
12	uğrarlardı	uğrarlar	Atlayıp geçme
13	gür	bir	Yanlış okuma
14	tanelerini	taneleri	Atlayıp geçme
15	önde	önce	Yanlış okuma
16	başkanları	başları	Atlayıp geçme
17	alana	alan	Atlayıp geçme
18	üşüştü	uçtu	Yanlış okuma
19	görmeyerek	görmeyenler	Yanlış okuma
20	başladılar	başlardılar	Ekleme yapma
21	güvercinlerin	güvercinler	Atlayıp geçme
22	canını	canı	Atlayıp geçme
23	arkadaşının	arkadaşın	Atlayıp geçme
24	gerçekten	gerçektente	Ekleme yapma
25	gökyüzüne	gökyüzünü	Yanlış okuma
26	yaralanacaklarını	yakalanacaklarını	Yanlış okuma
27	gözden	gözde	Atlayıp geçme
28	arkadaşlarına	arkadaşların	Atlayıp geçme

29	tedbirini	tedbirin	Atlayıp geçme
30	görür	görüp	Yanlış okuma
31	yerlerde	bi yerlerde	Ekleme yapma
32	biz	bizi	Ekleme yapma
33	gider	giderek	Ekleme yapma
34	orada	orda	Atlayıp geçme
35	başkanlarının	başkalarının	Atlayıp geçme
36	dinlediler	dinlerdi	Yanlış okuma
37	bunları	bunlara	Yanlış okuma
38	geçiremeyeceğini	geçirmeyeceğini	Atlayıp geçme
39	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
40	deliği	deli	Atlayıp geçme
41	vardı	var	Atlayıp geçme
42	onu	oldu	Yanlış okuma
43	onu	onun	Ekleme yapma
44	ağın	ağının	Ekleme yapma
45	iyi	iyiki	Ekleme yapma
46	hepsi	hepimiz	Yanlış okuma
47	fare	fakat	Yanlış okuma
48	düğümleri	düğmeleri	Yanlış okuma
49	kemirmeye	kemiklere	Yanlış okuma
50	buna	bunu	Yanlış okuma
51	razı olmadı	ra olmadı	Atlayıp geçme
52	öteki	ötedeki	Ekleme yapma
53	nefsinin	nefsina	Yanlış okuma
54	kurtarmakla	kurtarmak	Atlayıp geçme
55	işe	işte	Ekleme yapma
56	yavaşlarsın	yavaşsın	Atlayıp geçme
57	ötekilerle	ötedeki	Yanlış okuma
58	işe	iş	Atlayıp geçme
59	başlarsan	başlarına	Yanlış okuma
60	yorulsan	yorulsanda	Ekleme yapma

61	ağ	ağç	Ekleme yapma
62	içinde	içine	Atlayıp geçme
63	bırakmaya	bırakmaz	Yanlış okuma
64	sevgimi	sevgi	Atlayıp geçme
65	arttıracak	arttıkça	Yanlış okuma
66	büyük	büyüt	Yanlış okuma
67	ağı	ağını	Ekleme yapma
68	kemirmeye	kemikler	Yanlış okuma
69	havalanarak	havalandanarak	Ekleme yapma

Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 69 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 27 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 23 tanesinin *atlayıp geçme*, 18 tanesinin *ekleme yapma* ve 1 tanesinin de *ters çevirme* hatası olduğu görülmüştür.



Şekil 4. 8 Öğrenci 4'ün Uygulama Esnasındaki Hataları

Öğrenci 4'ün ön değerlendirme ve ara değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin toplam hata sayısında belirgin bir düşüş tespit edilmiştir. Hata türleri bakımından değerlendirdiğimizde ise *yanlış okuma* türünde belirgin bir düşüş

görülmüş ancak diğer hata türlerinde herhangi bir iyileşme tespit edilememiştir. Öğrenci 4'ün kelime tanınmasında bir iyileşme görülse de hala dikkatsiz okuduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. 10 Ara Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları

	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci		Toplam	Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hata Türleri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yanlış okuma	24	52,17	18	30,51	18	56,25	27	39,13	87	42,23
Atlama	15	32,61	32	54,24	10	31,25	23	33,33	80	38,83
Ekleme	7	15,22	9	15,25	4	12,50	18	26,09	38	18,45
Ters Çevirme	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,45	1	0,49
Toplam	46	100	59	100	32	100	69	100	206	100,00

Tablo 4.10'da yer alan veriler doğrultusunda katılımcıların ön değerlendirmede olduğu gibi ara değerlendirmede de en sık yaptıkları hata türü olarak *yanlış okuma* görülmüştür. Ön değerlendirmede toplam 376 hatalı sözcük okunmuş, ara değerlendirmede bu sayı 206'ya düşmüştür. Hatalı okunan sözcüklerin sayısında anlamlı bir farklılık görülmüş ama hata türlerinin sıralamasında bir değişiklik meydana gelmemiştir.

4.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuma hızları nasıldır nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ö1'in uygulama esnasında yapılan ara değerlendirme verilerine göre kelime tanıma yüzdesi %88,08 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci bir dakikada 58 kelime okuyarak anlamlı bir gelişme göstermiştir. Öğrencinin okuma seviyesinde anlamlı bir gelişim görülmüştür ancak okuma seviyesinin *endişe düzeyinde* olduğu tespit edilmiştir.

Ö2'nin kelime tanıma yüzdesi %84,71 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin bir dakikada 70 kelime okuduğu belirlenmiştir. Öğrencinin okuma hızında pozitif yönde bir

ilerleme olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin bu gelişimine karşın kelime tanıma yüzdesi *Yanlış Analiz Envanterine* göre hala *endişe düzeyindedir*.

Ö 3'ün kelime tanıma yüzdesinin % 91,70'e çıktığı tespit edilmiştir. Öğrenci bir dakikada 61 kelime okumuştur. Öğrencinin okuma hızında pozitif yönde bir iyileşme görölmüştür. Kelime tanıma yüzdesini okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde *öğretim düzeyine* ulaştığı görölmektedir.

Ö 4'ün kelime tanıma yüzdesinin % 82,12'ye çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma hatalarında belirgin bir iyileşme görölse de kelime tanıma yüzdesini okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde hala *endişe düzeyinde* olduğu görölmektedir. Öğrenci bir dakikada 72 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin okuma hızında pozitif yönde bir gelişme olduğu görölmüştür.

4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama esnasındaki okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla öğrencilere “Dostluğun Değerı” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metinlere ilişkin 4 tane basit 2 tane de derin anlamayı ölçen sorular yöneltilmiştir. Basit anlamayı ölçen sorular 15, derin anlamayı ölçen sorular ise 20 puan olarak değerlendirilmiştir. Soruların tamamına doğru cevap veren öğrenci 100 puan almaktadır. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri tespit edilmiştir.

Ö 1'in uygulama esnasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulama esnasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değerı” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen iki soruya yarı doğru ve derin anlamayı ölçen bir soruya doğru cevap verirken bir diğer derin anlamayı ölçen soruya yarım doğru cevap vermiştir. Öğrenci 1, toplamda 45 puan almıştır. Öğrenci 1'in bu verilere göre anlama düzeyi %45 olarak ölçölmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 1'in uygulama esnasındaki ara değerlendirmede pozitif yönde farklılık görölmesine karşın okuduğunu anlama seviyesinin *endişe düzeyinde* kaldığı tespit edilmiştir.

Ö 2'nin uygulama esnasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulama esnasında önce öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen üç soruya doğru cevap vermiştir. Derin anlamayı ölçen bir soruya doğru cevap verirken bir soruya da yarı doğru cevap vererek 65 puan almıştır. Öğrenci 2'nin bu verilere göre anlama düzeyi %65 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 2'nin metni anlama düzeyinde pozitif yönde farklılık gözlemlenmiştir.

Ö 3'ün uygulama esnasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya esnasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen 2 soruya doğru cevap vermiştir. Derin anlamayı ölçen bir soruya yarı doğru, bir soruya ise yarım doğru cevap vererek 60 puan almıştır. Öğrenci 3'ün bu verilere göre anlama düzeyi %60 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 3'ün metni anlama seviyesinde pozitif yönde bir farklılık tespit edilmiştir.

Ö 4'ün uygulama esnasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya esnasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen bir soruya doğru yanıt verirken bir diğer soruya yarım doğru cevap vermiştir. Öğrenci derin anlamayı ölçen hiç bir soruya ise doğru cevap verememiştir. Öğrenci aynı zamanda basit anlamayı ölçen iki soruya ve derin anlamayı ölçen bir soruya cevap vermeyerek boş bırakmıştır. Öğrenci 22,5 puan almıştır. Öğrenci 4'ün bu verilere göre anlama düzeyi %22,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 4'ün metni anlama seviyesinde olumlu bir ilerleme olsa da okuduğunu anlama seviyesinin hala *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür.

4.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında yaptıkları hata türleri nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ö 1'in uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

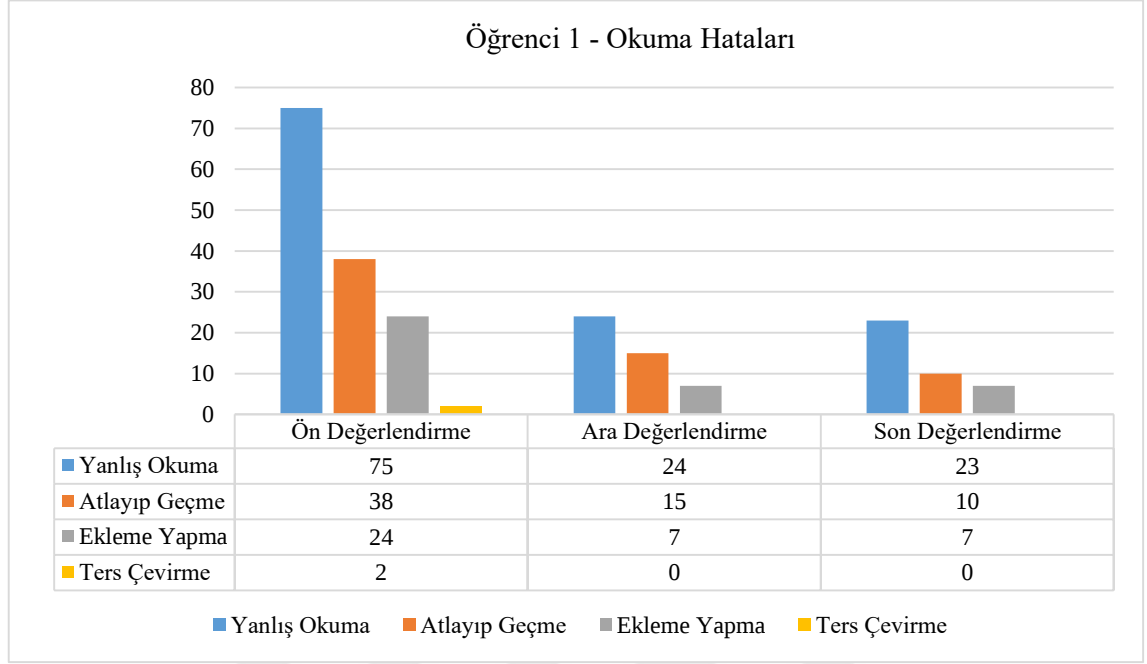
Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 11 Uygulama Sonrası Öğrenci 1’in Yaptığı Hatalar

<u>Hata Sayısı</u>	<u>Metindeki Kelime</u>	<u>Hatalı Okunan Kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
1	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
2	buradaki	burda	Atlayıp geçme
3	tanelerini	taneleri	Atlayıp geçme
4	önde	önünde	Ekleme yapma
5	çaba	çırpınma	Yanlış okuma
6	birliğini	birliği	Atlayıp geçme
7	hep	hepimiz	Ekleme yapma
8	kuşların	kuşları	Atlayıp geçme
9	döneceklerini	döneceği	Yanlış okuma
10	gözden	sözden	Yanlış okuma
11	orada	oraya	Yanlış okuma
12	güvercinler	güvercinlerin	Ekleme yapma
13	başkanlarının	başkanları	Atlayıp geçme
14	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma
15	şaşıarak	şaşırp	Yanlış okuma
16	söze	sözü	Yanlış okuma
17	nefsinin	nefsini	Atlayıp geçme
18	gözetmiyor musun	göstermiyor musun	Yanlış okuma
19	kurtarmakla	kurtarmakta	Yanlış okuma
20	ötekilerle	ötekileri	Yanlış okuma
21	yorulsan	yorulursan	Ekleme yapma
22	birini	birisini	Ekleme yapma
23	ağ	ağın	Ekleme yapma
24	bırakmaya	bırakmassağa	Yanlış okuma

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 24 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 10 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 7 tanesinin *atlayıp geçme*, 7 tanesinin *ekleme yapma* hatası olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası verilerine baktığımızda belirgin bir gelişme

olmuştur. Öğrenci 1'e ilişkin hata türlerindeki değişim aşağıdaki Şekil 4.9'da sunulmuştur.



Şekil 4. 9 Öğrenci 1'in Uygulama Sonrasındaki Hataları

Öğrenci 1'in ön, ara ve son değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğrenci 1'in yaptığı hata türlerinin sıralamasında ise herhangi bir değişim olmamıştır ve en çok hata türü olarak “*atlayıp geçme*” tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin dikkatsiz ve hızlı okumaya çalıştığı yorumu ve kelimeleri tanımada yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö 2'nin uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

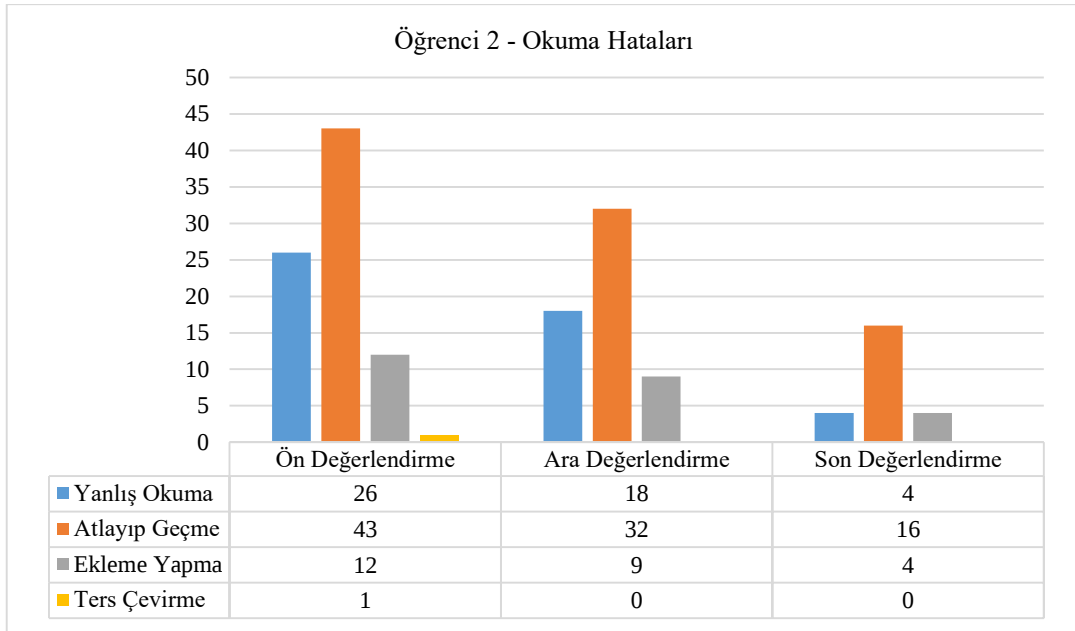
Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 12 Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata Türü</u>
1	Beydaba'ya	Beydab'a	Atlayıp geçme
2	dostların	dostlar	Atlayıp geçme

3	sevgilerini	sevgiler	Atlayıp geçme
4	akıllı	akıl	Atlayıp geçme
5	Dahar	Daha	Atlayıp geçme
6	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
7	yakınında	yakın	Atlayıp geçme
8	başkanları	başkanlar	Atlayıp geçme
9	görmeyerek	görmeyen	Yanlış okuma
10	güvercinlerin	güvercinler	Atlayıp geçme
11	arkadaşının	arkadaşınızın	Ekleme yapma
12	kendilerini	kendiler	Atlayıp geçme
13	yerlerde	yerde	Atlayıp geçme
14	dostum	dostumun	Ekleme yapma
15	başkanlarının	başkanı	Atlayıp geçme
16	tehlikeye	tehlike	Atlayıp geçme
17	tutulur	tutulabilir	Yanlış okuma
18	bağlayan	bağlan	Atlayıp geçme
19	başladı	başladılar	Ekleme yapma
20	gözetmiyor	gözlemiyor	Yanlış okuma
21	yorulur	yorulursun	Ekleme yapma
22	ötekilerle	ötekilerde	Yanlış okuma
23	sevgimi	sevgi	Atlayıp geçme
24	davranıştır	davranış	Atlayıp geçme

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimedenden 24 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 4 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 16 tanesinin *atlayıp geçme*, 4 tanesinin *ekleme* yapma hatası olduğu görülmüştür. Hata türlerindeki değişim grafik 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4. 10 Öğrenci 2'nin Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları

Öğrenci 2'nin ön, ara ve son değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğrenci 2'nin yaptığı hata türlerinin sıralamasında ise herhangi bir değişim olmamıştır ve en çok hata türü olarak “atlayıp geçme” tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin dikkatsiz okuduğu ve hızlı okumaya çalıştığı ve kelimeleri tanımada yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö 3'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

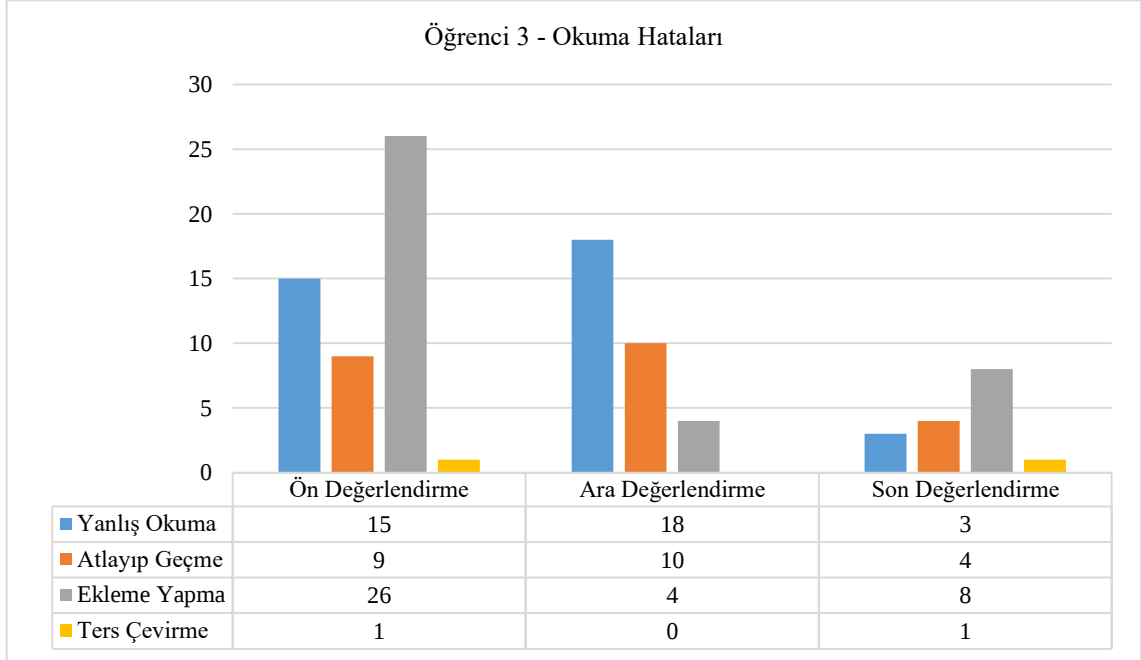
Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 13 Uygulama Sonrası Öğrenci 3'ün Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
1	uğrarlardı	uğrardı	Atlayıp geçme
2	ağaçlar	ağaçları	Ekleme yapma
3	görmeyerek	görgörmeyerek	Ekleme yapma
4	tedbirini	tebdirini	Ters çevirme
5	güvercinler	güvercinleler	Ekleme yapma
6	dinlediler	didinlediler	Ekleme yapma

7	geçiremeyeceğini	geçirmeyeğini	Atlayıp geçme
8	hazırladığı	hazırdığı	Atlayıp geçme
9	tutulur	tutulabilir	Yanlış okuma
10	söze	sösöze	Ekleme yapma
11	kendine	kendikendine	Ekleme yapma
12	kurtarmakla	kurtarıp	Yanlış okuma
13	ötekilerle	öteki	Atlayıp geçme
14	yorulsan	yorulursan	Ekleme yapma
15	ağ	ağı	Ekleme yapma
16	bırakmaya	bırakır	Yanlış okuma

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimedenden 16 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 3 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 4 tanesinin *atlayıp geçme*, 8 tanesinin *ekleme yapma* hatası ve 1 tanesinin de *ters çevirme* hatası olduğu görülmüştür. Hata türlerindeki değişim grafik 4.11’de sunulmuştur.



Şekil 4. 11 Öğrenci 3’ün Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları

Öğrenci 3'ün ön, ara ve son değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğrenci 3'ün yaptığı hata türlerinin sıralamasında ise bütün değerlendirme aşamalarında farklılık gözlemlenmiştir.

Ö 4'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular:

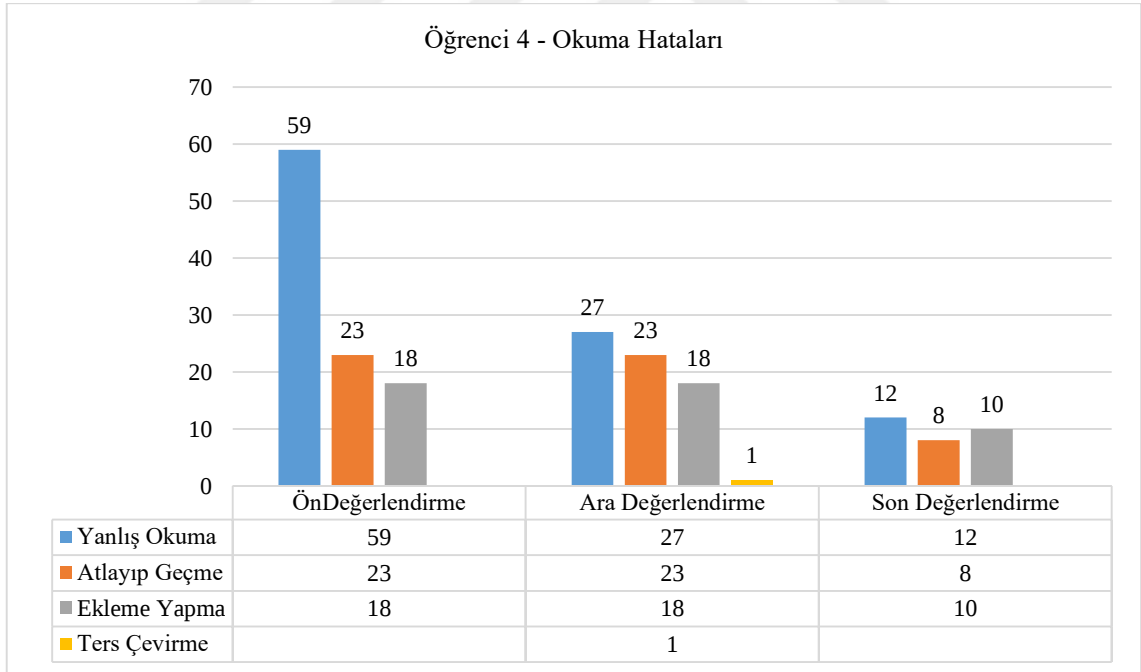
Öğrenciye 386 kelimeden oluşan “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencinin hata türleri ve sıklıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 14 Uygulama Sonrası Öğrenci 4'ün Yaptığı Hatalar

<u>Hata sayısı</u>	<u>Metindeki kelime</u>	<u>Hatalı okunan kelime</u>	<u>Hata türü</u>
1	Beydaba'ya	Beydabıya	Yanlış okuma
2	karşılıklı	karşılığı	Yanlış okuma
3	sevgilerini	sevgileri	Atlayıp geçme
4	anlamak	anlatmak	Ekleme yapma
5	akıllı	aklın	Yanlış okuma
6	kenti	kendi	Yanlış okuma
7	girmiş	kırılmış	Yanlış okuma
8	girdi	girerdi	Ekleme yapma
9	ormana	orman	Atlayıp geçme
10	tanelerini	taneleri	Atlayıp geçme
11	önde	önce	Yanlış okuma
12	üşüştü	uçtu	Yanlış okuma
13	birliğini	birliği	Atlayıp geçme
14	güvercinlerin	güvercinler	Atlayıp geçme
15	yaralanacaklarını	yararlanacaklarını	Ekleme yapma
16	kuşların	kuşlar	Atlayıp geçme
17	uçarsak	uçmazsak	Yanlış okuma
18	yerlerde	yerde	Atlayıp geçme
19	gider	giderek	Ekleme yapma
20	dinlediler	dinlerler	Yanlış okuma
21	hazırladığı	hazırlandığı	Ekleme yapma

22	hepsi	hepimizin	Yanlış okuma
23	baş	başına	Ekleme yapma
24	başkan	başkanı	Ekleme yapma
25	öteki	ötedeki	Ekleme yapma
26	yorulur	yorulursun	Ekleme yapma
27	ötekilerle	ötedekilerle	Ekleme yapma
28	yorulsan	yorulmazsın	Yanlış okuma
29	arttıracak	anlatacak	Yanlış okuma
30	davranıştır	davranış	Atlayıp geçme

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrencinin 386 kelimeden 30 tanesinde okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Yapılan hataların 12 tanesinin *yanlış okuma* hatası, 8 tanesinin *atlayıp geçme*, 10 tanesinin *ekleme yapma* hatası olduğu görülmüştür. Ö 4'ün hata türlerindeki değişimi grafik 4.12'de sunulmuştur.



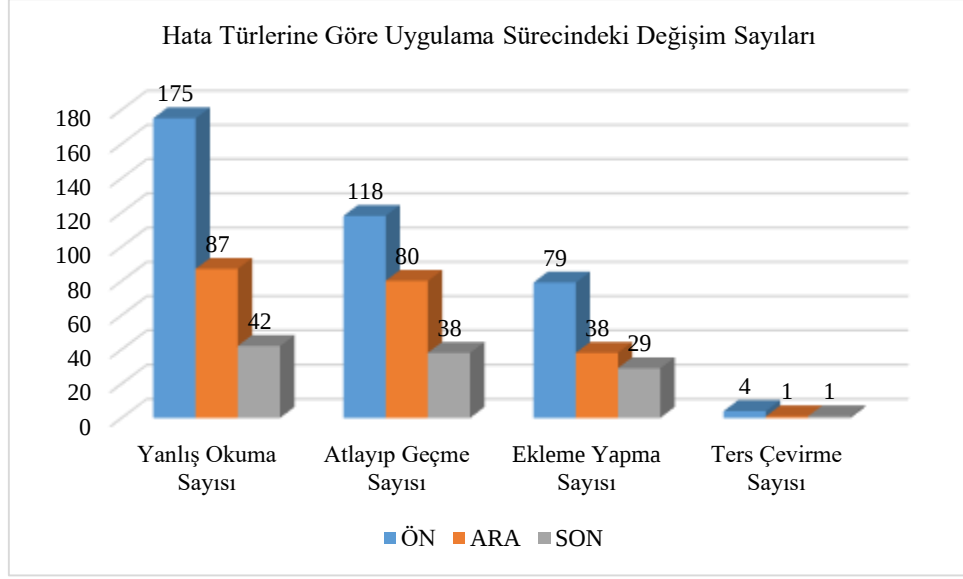
Şekil 4. 12 Öğrenci 4'ün Uygulama Sonrasında Yaptığı Okuma Hataları

Öğrenci 4'ün ön, ara ve son değerlendirmede yapmış olduğu okuma hatası türleri karşılaştırma yapmak amacıyla yukarıdaki grafikte birlikte gösterilmiştir. Bu grafiğe göre öğrencinin bütün hata türlerinde belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir.

Tablo 4. 15 Son Değerlendirmede Öğrencilerin Hataları ve Hata Sıklıkları

	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci		Toplam <i>f</i>	Toplam %
Hata Türleri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yanlış okuma	23	57,50	4	16,67	3	18,75	12	40,00	42	38,18
Atlama	10	25,00	16	66,67	4	25,00	8	26,67	38	34,55
Ekleme	7	17,50	4	16,67	8	50,00	10	33,33	29	26,36
Ters Çevirme	0	0,00	0	0,00	1	6,25	0	0,00	1	0,91
Toplam	40	100	24	100	16	100	30	100	110	100,00

Bu tablodaki verilere göre öğrencilerin en çok okuma hatasının ön ve ara değerlendirmede olduğu gibi yine *yanlış okuma* türünde yaptığı görülmektedir. Ön değerlendirmede toplam 376 hatalı sözcük okunmuş, ara değerlendirmede bu sayı 206'ya düşmüş, son değerlendirmede ise 110'a kadar inmiştir. Hatalı okunan sözcüklerin sayısında anlamlı bir farklılık görülmüş ama hata türlerinin sıralamasında bir değişiklik meydana gelmemiştir. Bu bilgiye göre akıcı okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerisine katkısını hata türleri bakımından değerlendirirsek aynı düzeyde etkilediği yorumu yapılabilir.



Şekil 4. 13 Hata Türlerine Göre Uygulama Sürecindeki Değişim

Ön, ara ve son değerlendirmelerdeki hata sayılarının öğrencilere göre dağılımı ise aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

4.8. 8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuma hızları nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Ö 1’in kelime tanıma yüzdesinin % 89,63’e ulaştığı tespit edilmiştir. Öğrenci bir dakikada 79 kelime okumuştur. Öğrencinin okuma hatalarında ve okuma hızında belirgin bir iyileşmenin olduğu görülmesine karşın kelime tanıma yüzdesini okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirdiğimizde öğrencinin *endişe düzeyinde* kaldığı görülmüştür.

Ö 2’nin kelime tanıma yüzdesinin % 93,78’e çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma hatalarında belirgin bir iyileşmenin olduğu görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirildiğinde öğrencinin *öğretim düzeyine* çıktığı görülmüştür. Öğrenci bir dakikada 85 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası verilerinde belirgin bir gelişme tespit edilmiştir.

Ö 3’ün kelime tanıma yüzdesinin % 95,85’e çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma hatalarında belirgin bir iyileşmenin olduğu görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi

okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirildiğinde öğrencinin *serbest okuma* düzeyine çıktığı görülmüştür. Öğrenci bir dakikada 92 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası verileri incelendiğinde belirgin bir gelişme tespit edilmiştir.

Ö 4'ün kelime tanıma yüzdesinin % 92,22'ye ulaştığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma hatalarında belirgin bir iyileşmenin olduğu görülmüştür. Ö4 'ün kelime tanıma yüzdesi okuma hatalarına göre *Yanlış Analiz Envanterine* göre değerlendirildiğinde öğrencinin *serbest okuma* düzeyine çıktığı görülmüştür. Öğrenci bir dakikada 86 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası verilerinde belirgin bir gelişme görülmüştür.

4.9. 9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla öğrencilere “Dostluğun Değeri” adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metinlere ilişkin 4 tane basit 2 tane de derin anlamayı ölçen sorular yöneltilmiştir. Basit anlamayı ölçen sorular 15, derin anlamayı ölçen sorular ise 20 puan olarak değerlendirilmiştir. Soruların tamamına doğru cevap veren öğrenci 100 puan almaktadır. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri tespit edilmiştir.

Ö 1'in uygulama sonrasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulama sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen üç soruya doğru bir soruya ise yarım doğru cevap vermiştir. Öğrenci derin anlamayı ölçen bir soruya doğru cevap verirken bir diğer derin anlamayı ölçen soruya ise yarım doğru cevap vermiştir. Öğrenci 1, toplamda 82,5 puan almıştır. Öğrenci 1'in bu verilere göre anlama düzeyi %82,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 1'in metni anlam düzeyinde uygulama sonrasında pozitif yönde bir farklılık görülmüştür.

Ö 2'nin uygulama sonrasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulama sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen üç soruya doğru ve bir soruya da yarı doğru cevap vermiştir. Derin anlamayı ölçen bir soruya doğru cevap verirken bir soruya da yarı doğru cevap vererek 72,5 puan almıştır. Öğrenci 2’nin bu verilere göre anlama düzeyi %72,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 2’nin metni anlama düzeyinde pozitif yönde bir farklılık gözlemlenmiştir.

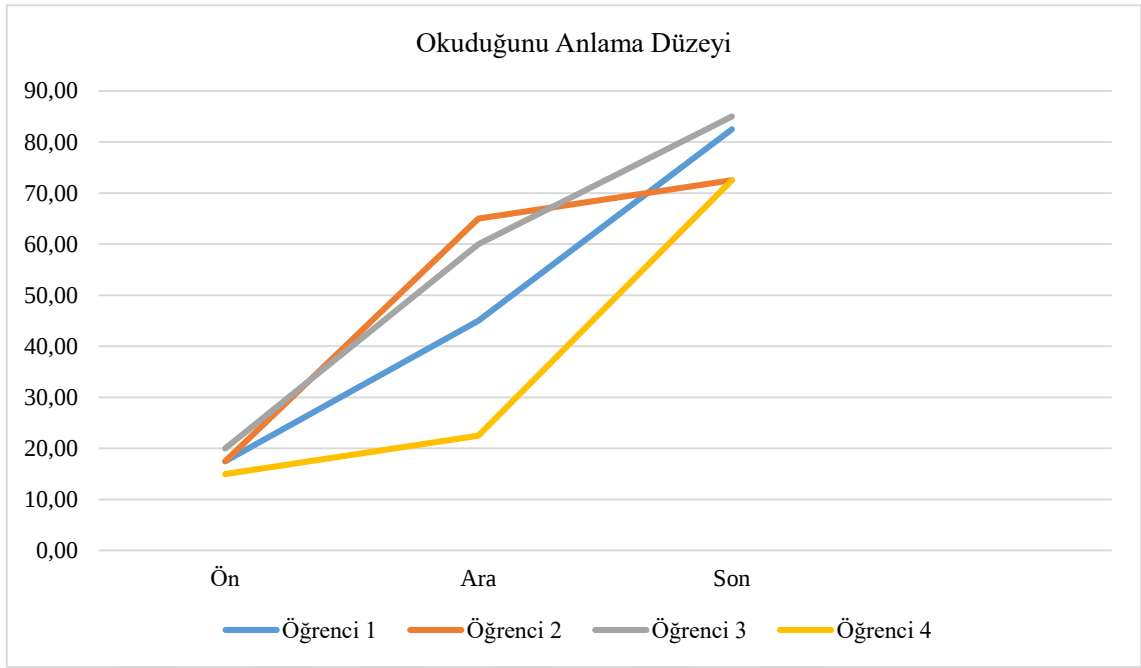
Ö3’ün uygulama sonrasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulamaya sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen 2 soruya doğru, 2 soruya ise yarı doğru cevap vermiştir. Derin anlamayı ölçen bir soruya yarı doğru, bir soruya ise yarım doğru cevap vererek 85 puan almıştır. Öğrenci 3’ün bu verilere göre anlama düzeyi %85 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 3’ün metni anlama seviyesinde pozitif yönde bir farklılık tespit edilmiştir.

Ö 4’ün uygulama sonrasında okuduğunu anlama seviyesine ait bulgular:

Uygulama sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Dostluğun Değeri” adlı metin okutularak metne dair sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı ölçen iki soruya doğru yanıt verirken bir diğer soruya yarım doğru cevap vermiştir. Öğrenci derin anlamayı ölçen bir soruya yarı doğru cevap verirken bir soruya ise doğru cevap vermiştir. Öğrenci 72,5 puan almıştır. Öğrenci 4’ün bu verilere göre anlama düzeyi %72,5 olarak ölçülmüştür. Bu veriler ışığında Öğrenci 4’ün metni anlama seviyesinde olumlu bir ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Dört öğrencinin tamamının okuduğunu anlama becerisindeki gelişimi uygulama sürecinin bütünü bakımından değerlendirilecek olursa aşağıdaki grafik oluşmaktadır. Grafikten yola çıkarak akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerinde pozitif yönde farklılık sağladığı yorumu yapılabilir.



Şekil 4. 14 Öğrencilerin Uygulama Sürecindeki Okuduğunu Anlama Düzeyi Gelişimi

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada koro okuma, tekrarlı okuma, rehberli okuma ve kelime tekrar yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada çeşitli türdeki metinler kullanılmış ve bu metinler üzerinden akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan altıncı sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda tespit edilen sonuçlar uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası alt başlıkları halinde ele alınmıştır.

5.1.1. Uygulama öncesine ilişkin sonuçlar

Okuma hızı, akıcı okuma bileşenlerindendir ve okuma hızının belli bir seviyede olması beklenmektedir. Bu çalışmada çalışma grubu oluşturulurken aynı okulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf seviyesinde öğrencilerin tümüne sesli okuma yaptırılmıştır. 87 öğrencinin sesli okuma performansları değerlendirilmiş ve bu tespitle 12 öğrencinin okuma hızının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Alanyazı incelendiğinde akıcı okuma üzerine yapılan araştırmaların daha çok ilkökul öğrencilerine yönelik olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmada akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin her sınıf seviyesinde olabileceği sonucuna varılmıştır. Kodan (2015), Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının seviyesinin yetersiz olduğu tespitinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda akıcı okuma becerisinin gelişimi için okuma hızının gelişmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okuma hataları çeşitli sınıflandırmalarla daha ayrıntılı ele alınabilmektedir. Araştırmanın öncesinde çalışmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin 7 tür sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. *Yanlış Analiz Envanterine* göre 4 öğrencinin okuma düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu ölçümüne ulaşılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki bu çalışmada en sık karşılaşılan hata türü *yanlış okuma* olarak görülmüştür. Araştırmanın sonuçları Özcan'ın (2019) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı ve Yılmaz'ın (2006) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik

göstermektedir. Ustabulut'un (2014) iki dilli çocuklar üzerine yaptığı çalışmada ise *hece tekrarlama* ve *kelime tekrarlama* hatalarına daha fazla rastlanılmıştır.

Okuduğunu anlama, okuma eyleminin temel amaçlarındandır. Okuma eyleminin boş bir çaba olmaması için okunan metnin anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırmada bu amaç doğrultusunda okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen altıncı sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere 4'ü basit; 2'si derin anlamayı ölçen 6 tane metin altı soru yöneltmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevap doğrultusunda mevcut anlama düzeylerinin %20'nin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön değerlendirmede elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuduklarını anlamada da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuduğunu anlamada zorluk yaşadıkları sonucu Baydık (2011), Ege (2019), Duran ve Sezgin (2012), Çakır (2017), Uzunkol (2013), Kaman ve Şahin (2013) tarafından da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okunulan metinlerin anlaşılması için bireylerin akıcı okuma becerisinin gelişmesinin gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.2. Uygulama sırasındaki bulgulara ilişkin sonuçlar

Okuma hızının artmasının akıcı okumaya ve okuduğunu anlamaya etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla okuma güçlüğü yaşayan katılımcıların okuma hızı 30 saatlik uygulamanın ardından tekrar ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre katılımcıların tamamının dakikada okuduğu kelime sayısında artış gözlemlenmiştir. Uygulama esnasındaki bu ara değerlendirme sonuçları Akyol (2014), Temur ve Akyol (2006) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ara değerlendirmedeki sonuçlara göre akıcı okuma stratejilerinin okuma hızının artmasına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Okuma hataları, okumanın akıcılığını engelleyen etkenlerdendir. Bireyler ne kadar az okuma hatası yaparsa okuması daha akıcı ve daha anlaşılır olmaktadır. Katılımcıların yaptıkları 30 saatlik uygulamanın ardından hata türleri ölçülmüş ve hata sayılarında azalma görülmüştür. Ara değerlendirme sonuçları bakımından bu çalışma Kodan (2015) ve Satılmış'ın (2021) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Ara değerlendirme sonuçlarına göre akıcı okuma stratejilerinin uygulanmasının okuma hatalarının giderilmesinde etkili olabileceği yorumuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama okuma becerisinin nihai amaçlarındandır. 30 saatlik uygulamanın ardından okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen altıncı sınıf öğrencilerine 4'ü basit 2'si derin anlamayı ölçen 6 tane metin altı soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ön değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırıldıkları zaman anlama düzeylerinde belirgin farklılık görülmüştür. Araştırma bu bakımda Yılmaz'ın (2006) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre okuduğunun anlamada yaşanan güçlüklerin giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin olumlu katkısının olabileceği düşünülmüştür.

5.1.3. Uygulama sonrası bulgulara ilişkin sonuçlar

Okuma hızını değerlendirmek amacıyla bu çalışmadaki ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçları incelendiğinde uygulamaya katılan 4 öğrencinin tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Nörolojik etki metodunu kullanan Köseoğlu (2023) ve okuma destek programının etkisini ilkökul öğrencileri üzerinde araştıran Sirem'in (2020) çalışmalarında da benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde akıcı okuma stratejilerinin bireylerin okuma hızına ve bu doğrultuda akıcı okumalarına olumlu katkısının olduğu düşünülmektedir.

Okuma hataları, akıcı okumayı engelleyen unsurlardandır. Akıcı okuma strateji ve yöntemlerinin okuma hatalarına olan etkisini incelemek amacıyla bu çalışmadaki ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçları incelendiğinde okuma hatası türlerinin tamamında belirgin bir gelişme görülmüştür. Son değerlendirme sonucunda katılımcıların kelime tanıma yüzdeleri Öğrenci 1 için %93,78, Öğrenci 2 için %93,78, Öğrenci 3 için %95,85 ve Öğrenci 4 için %95,85'e çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde bir artış gözlemlenmiştir. Bu gelişmeler Yanlış Analiz envanterine göre değerlendirildiğinde Öğrenci 2'nin öğretim düzeyine, diğer üç öğrencinin ise serbest düzeye çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre akıcı okuma stratejileri okuma hatalarının giderilmesinde kullanılabilecek önemli bir uygulama alanı olarak değerlendirilmektedir. Alanyazı incelendiğinde bu çalışmada yer alan katılımcıların yaptıkları hatalar; Dinç (2017), Satılmış (2021), Öztürk (2019), Kodan (2015), Güneş (1997), Sezgin ve Akyol (2015), Çaycı ve Demir (2006) tarafından da tespit edilmiştir. Katılımcıların yaptıkları okuma hataları; okuma hızlarını, kelime tanıma

yüzdelerini, okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın öncelikli amacı öğrencilerin okuma hatalarının mümkün olduğunca azaltmasını ve kelimeleri tanıyıp doğru seslendirmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin kelimeleri daha hızlı tanıyıp daha akıcı bir okuma gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama bakımından ön değerlendirmede uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının başarısı %20'nin altındayken son değerlendirmede öğrencilerin tamamında belirgin bir iyileşme görülmüş tüm öğrencilerin anlama düzeyi %70'in üzerinde ölçülmüştür. Akıcı okuma stratejilerinin etkisini dördüncü sınıflar üzerinde deneyen Çankal (2018), koro okumanın okuduğunu anlamaya etkisini araştıran Paige (2011) ve tekrarlı okuma stratejisi üzerine çalışmalarda bulunan Pircioğlu (2016) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu veriler ışığında akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların neticesinde akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan altıncı sınıf öğrencileri üzerindeki etkisiyle ilgili şu önerilere yer verilebilir.

- Bu çalışma, ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Akıcı okuma stratejilerinin etkisi farklı düzeydeki öğrencilere göre planlanıp uygulanabilir.
- Öğrencilerin okumadaki akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi öğretmenler tarafından düzenli aralıklarla takip edilebilir.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler her sınıf seviyesinde yapılacak çalışmalarla sistemli bir şekilde tespit edilmelidir. Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin bu sorunlarının giderilmesinde öğretmen gözetiminde düzenli çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok yaptıkları hata türleri belirlenmelidir ve bu hata türlerine özel etkinliklerin belirlenmesi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının giderilmesinde kullanılabilecek yöntemlerle ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: müdahaleye tepki modeli düzey 2 modeli yaklaşımı uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk dili*, 285, 423-434.
- Aksan, D. (1982). Türkçe Çalışmalarında Ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2152808>
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). *Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (3), 1401-1414.
- Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10 (29), 259-274
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretim yöntemleri* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması, *Education Sciences*, 5 (4), 1690-1700.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara, Pegem A.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Pegem A.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegem A
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, M. & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17)1, 125-141.
- Altıntaş, Ç, E. (2023). *İlkokul öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğüne giderilmesine yönelik bir eylem araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Arslan, F. (2023). *Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıkcı M. & Saban A. (2021). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması, *Eğitim ve Bilim* 46 (205), 21-23.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ata Yayıncılık, Sarıboyacı, M., O. (2021), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders kitabı , Ankara, Sf.:15-16 (Canım Aliye, Ruhum Filiz – Sabahattin Ali)
- Ata Yayıncılık, Sarıboyacı, M., O. (2021), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders kitabı , Ankara, Sf.: 109 (Hoca ve Üç Alim – İsa Özkan – Nasreddin Hoca Fıkraları)
- Ata Yayıncılık, Sarıboyacı, M., O. (2021), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders kitabı , Ankara, Sf.: 109 (Baketbol Oynamak Boy Uzatır mı? Mine Doğru, İstanbul’da Sağlık- Kısaltılmış)
- Aydemir, Ö. K. (2013) Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013, p.803-810, Ankara.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Tübar* (27) , 91-110.

- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylerde uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231- 274.
- Baran, Ç. Ş. & Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayıncılık, Ankara
- Baştuğ M. & Kaman Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 13, Sayı 25, 291 – 309
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 36(162), 301-319
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. Sınıf dilbilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilge, H. & Sağır M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-87.
- Bozan, A. (2012). Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Carrick, L. (2000). *The effects of readers' theatre on fluency and comprehension on fifth grade students in regular classrooms*. (Doctoral dissertation). UMI ProQuest. (Accession No. 9995548).
- Ceylan, S., Duru, K. Erkek, G. & Patutmaz, Murat (2022). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı, Devlet Kitapları, Korza Yayıncılık, Ankara
- Cohen, J. (2011). Building fluency through the repeated reading method. In *English Teaching Forum* 49(3), 20-27.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_3_4_cohen-1.pdf
- Coşkun, Mustafa Volkan (2016). Türkçenin Ses Bilgisi, İstanbul: Bilge Kültür Sanat

- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. ABD: Pearson Education, Inc.
- Çakır, A. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisan tezi, Ankara
- Çankal, A. O. (2018). Akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çapraz B. Ş. & Diren. E. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı, Ankara, Anıttepe Yayıncılık.
- Çaycı, B & Demir, M., K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Türk Bilimleri Dergisi*, 4(4), 32-42.
- Çayır, A. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağ, N. (2010), Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dedebali, N. C. & Saracaloğlu A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s 27, 171-183
- Dedebali, N. C. (2008). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinden okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi, *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma güçlüğü'nü geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334

- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 3 (30), 165-175.
- Dowhower, S.L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10 (4), 343–358.
- Duran, E., & Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 145-164
- Duran E. & Sezgin B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gefad/Gujgef*, 32(3), s. 633-655.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Ekiz, D. Erdoğan, T. & Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 111-131.
- Ekmen, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinde hızlı okuma becerisi ve okuma alışkanlığı özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişki, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ekwall, Eldon E. ve James L. Shanker (1988); *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader* , Third Edition, Allyn and Bacon Inc.
- Erkal, M. & Erkal, H. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı, Özgün Matbaacılık, Ankara.
- Ertürk, N., Keleş, S. & Külünk, D. (2021). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Devlet Kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Foertsch, M. (1998). A study of reading practices, instruction, and achievement in district 31 schools. Oak Brook, IL: North Central Regional Education Laboratory. Available online: https://archive.org/details/ERIC_ED480093/page/n7/mode/2up (Erişim tarihi: 28.09.2023)
- Grabe, W. (2010). Okumada akıcılık. *Yabancı Dilde Okumak*, 22(1), 71-83.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

- Güneş, M. (1997). İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma). Yüksek lisans tezi, Ankara.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi/Journal of Turkology Research, Yıl/Year:17, Sayı/Volume 32, Güz, 2012, Sayfa/ Pages:127-146
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde akıcı okuma: durum çalışması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9. bs.). New York: Longman.
- Haykır, A. H., Kaplan H, Kıryar A, Tarakçı R, Üstün E. (2017). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Ders Kitapları 1. Baskı.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>
- Johnston, P. H. (2002). *Assessment in reading*. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research volume I* içinde (ss. 147–182). Lawrence Erlbaum associates.
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kırşehir, 149 s.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmasının etkisi, (DOI: 10.14250/adyusbd.423).
- Karaoğlu, A. (2021). *Dijital hikâye oluşturmaının ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Akademisi, Ordu.

- Karasar, Niyazi (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (28. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Dil Dergisi*, 65, 5-18.
- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, C. (2020). *Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali İftar, G. & Tekin İftar, E. (2018). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik
- Kızıлтаş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köktürk, Ş. & Eyri S. (2013). Dilbilim ve göstergebilim: Ferdinand de Sassuare ve göstergebilimi anlamak. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 123-136.
- Köseoğlu, T. (2023), *Nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Krathworld, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. College of Education The Ohio State University. 41 (4): 212-218

- Kultaş, F. (2022). *Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerinde etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD),31(1),15-29.
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Mantıoğlu, İ. (2017). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. 3. Baskı. İstanbul: Salon Yayınları
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık
- Martin, C. Elfreth, J. & Feng, J. (2014). *Effect on reading fluency of struggling third grade students: computer-assisted intervention versus teacher-guided intervention*. Mid-South Educational Research Association Annual Conference. Knoxville.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106- 119). NY: The Guilford Press
- MEB. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Mellard, D., Woods, K. Ve Fall, E. (2011). *Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy*. Adult Basic Educ Lit J.5(1): 3-14
- Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Mills, G. E. (2005). *Action research. A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Person Education
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Özcan, Z. E. (2019). İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metin türündeki okuma hatalarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.
- Paige, D. D. (2011) That sounded good!: Using whole-class choral reading
- Pircioğlu, A. (2016). Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarının düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize
- Poore, M. A., Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (1), 13-24.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 180-188.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 7(59), 704-706.
- Rasinski, T. V. (2010). The Fluent Reader. New York: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V. Padak, N. D. & Fawcett, G. (2010). Teaching children who find reading difficult: Prentice Hall.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D. & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163- 178.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*.
- Ruşen, M. (2006) Hızlı Okuma. İstanbul. Alfa Yayınları.
- Saat, F. (2019). İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403- 408.
- Sarıboyacı, M.O. (2021). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık, Ankara.
- Sassuare, Ferdinand de (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Sayar, B.,Değer , K. F.,Polat, H, Erdoğan, İ.,Yeşilova, K.,Taşdemir & K., Zengin, T.(2023)Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, Devlet Kitapları, Ankara.
- Seçkin, Ş. Y. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Berrin Baydık).
- Sezgin, Z.Ç., & Akyol, H. (2015).Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4,2 4-16.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sirem, Ö. (2020). Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Snow, C. E. Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academies Press.
- Soysal, T. (2015). Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Stuart, A. ve Yates, A. (2018). Inclusive classroom strategies for raising the achievement of students with dyslexia. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 15(2), 100–104. doi:10.24135/teacherswork.v15i2.260.

- Şahin, M. (2022). *Akıcı okuma ve temel işlem akıcılığına yönelik etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin matematik problemi çözme başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şenöz, C.A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual Yayıncılık, İstanbul.
- Timurtaş, F. K. (1980). Türkçemiz ve uydurmacılık. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6). 435-438.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (ITS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Topping, K. J. (2006). *Paired reading impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension, and fluency*. In T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Eds.), *Fluency instruction-research-based best practices* (173-191). New York: The Guilford Press.
- Topping, K. J. (2014). Paired reading and related methods for improving fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 7(1), 57-70.
- Tosun, M. F. (2014). Okullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara.
- Türkmenoğlu, M. & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 5(3), 45-46.
- Ulu, M. & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.
- Ulusoy, M. Ertem, İ. S. & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(3), 760-761
- Ustabulut, M. T. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Uzunkol, E (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti giderilmesine yönelik bir durum çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ünalın Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- www.nisanyansozluk.com (erişim zamanı: 22.02.2024)
- www.tdk.gov.tr (erişim zamanı: 22.02.2024).
- www.tdk.gov.tr (erişim zamanı: 25.05.2022).
- Yangın B., Çelepoğlu A. & Türkyılmaz F. (2007). İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.
- Yılmaz, M. (2019). Okuma güçlüğü ve tedavisi, Bartın Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşivi
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (1), 124-134.
- Zimmerman, B. S. & Kruse, S. D. (2013). The fluency development lesson gets graphic. *Sequential Art Narrative in Education*, 1(3), 3.

Zutell, J., ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.
<https://doi.org/10.1080/00405849109543502>



EKLER

EK-1. Uygulama Planı

Ders saati	Süre	Etkinlik	Metin türü	İçerik
Birinci Hafta	Alanyazı Taraması ve Eylem Sürecinin Planlanması			
İkinci Hafta	1.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Çiftçi İle Çocukları
	2.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Memleket İsterim
	3.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Yüksek Evde Oturanın Türküsü
Üçüncü Hafta	4.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Çocukluk
	5.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Bu Vatan Kimin?
	6.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Sakın Kesme
Dördüncü Hafta	7.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve rehberli okuma	şiir Bir Mustafa Kemal Vardı
	8.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	şiir Kilim
	9.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve rehberli okuma	fabl Balıkçıl
Beşinci Hafta	10.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve eşli okuma	mizahi fıkra Keramet Kavukta Mı)
	11.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve rehberli okuma	masal Keloğlanın Fasulyesi
	12.ders	40' +40'	Tekrarlı okuma ve rehberli okuma	mizahi fıkra Hoca ve Üç Alim
Altıncı Hafta	Ara Değerlendirme ve Yeni Eylem Sürecinin Planlanması			
Yedinci Hafta	13.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	türkü Kara Tren

	14.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	fabl	Özgürlük
	15.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	destan	Boğaç Han
Sekizinci Hafta	16.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	mizahi fıkra	Yoğurt Gölü
	17.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	türkü	Çanakkale Türküsü
	18.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	hikaye	Çanakkale Türküsünün Hikayesi
Dokuzuncu Hafta	19.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	hikaye	Çocuk ve Baloncu
	20.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	mektup	Canım Aliye Ruhum Filiz
	21.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	tarifname	Sarımsak Soslu Makarna
Onuncu Hafta	22.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	karma metin	Tadı Olmayan Bir şeyi Neden İçeyim Ki?
	23.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	makale	Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?
	24.ders	40' +40'	Koro okuma ve kelime tekrar	çizgi roman	Aziz Sancar
Onbirinci Hafta	Son Değerlendirme ve Sürecin Raporlaştırılması				

EK-2. Uygulamada Kullanılan Metinler

SIR TUTAMAYAN AT BAKICISI
(Serbest Okuma Metni)

Vaktiyle güzel bir memlekette bir padişah yaşırdı. Bu padişah ara sıra ava çıkmayı severdi. Yine av mevsimi gelip çatmıştı. Padişah, hizmetlilerini de yanına alıp avlanmak için yola koyuldu. Padişah, nişan aldığı bir hedefi çoğu zaman isabetli bir şekilde vururdu. Çok uzak mesafelerden dahi avına isabet ettirebiliyordu. Hedefi vururdu. Padişah vuruyor, hizmetlileri düşen avı getirmek için sağa sola koşuyordu. Bir ara padişahın etrafında sadece birkaç kişi kalmıştı. Bunlardan biri de padişahın atı ile ilgilenen hizmetlisiydi. Padişah, atıyla ilgilenen hizmetlisine:

— Haydi, seninle atlarımızı yarıştıralım. Bakalım hangimizin atı geçecek, dedi. Padişahın atlarına bakmakla görevli olan hizmetli derhâl hazırlandı. Her ikisi de atlarını aynı yöne doğru hızla sürdüler. Epeyce yol aldıktan sonra padişah sakın bir yerde durdu ve hizmetlisine de durmasını söyledi. Biraz dinlendiler. Ardından padişah hizmetlisine dönerek şöyle dedi:

— Buraya kadar atlarımızı koşturmamızın nedeni yarış değildi. Asıl düşüncem seninle bir sırrımı paylaşmak idi. Böylelikle senden tam bir sadakatle sırrımı tutmanı ve vereceğim hizmetleri yerine getirmeni istiyorum.

At bakıcısı, padişahın kendisine sırrını açmasının büyük bir nimet olduğunu biliyordu. Bu nimeti kendisine layık gördüğü için efendisine defalarca teşekkür etti. Efendisine, kendisine tam bir güven duyabileceğini söyledi. Sırrını söylemesi için efendisini bekledi. Bir süre sonra padişah söze başladı:

— Kardeşimin kıskançlığı beni korkutuyor. Saltanatıma göz dikmiş olmalı. Benim için kötü niyet besliyor. Onun hile ve tuzaklarından emin olmam lazım. Ancak senin gibi güvenilir dostların yardımıyla onun hilelerinden korunabilirim.

At bakıcısı, padişahı dikkatlice dinledi ve ona olan samimiyetini, sadakatini tam bir güvenceyle yineledi:

— Padişahım sizin için gereken neyse yaparım. Siz sadece bana yapmam gerekeni söyleyin yeter, dedi. Bunun üzerine padişah:

— Dinle öyleyse. Seni kardeşimin durumunu gözlem için görevlendiriyorum. Senin bundan sonraki işin onun tüm hâl, hareket ve davranışlarını gözlemektir. Onunla ilgili her şeyi bana bildirmeni istiyorum. Bu süre içinde atlarla çok fazla ilgilenme. Senden sadece bu işte çalışmanı istiyorum.

At bakıcısı, padişahın verdiği görevi sevinerek kabul etti.

Av dönüşü, atları ahırlara koyan bakıcı derhâl padişahın kardeşi olan şehzadenin yanına gitti. Kendisini



130

Sır Tutamayan At Bakıcısı metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB, 130-131.

sevdirebilmek için padişahın sırrını ona açıkladı. Kardeşi sessiz kaldı, yorum yapmadı. Kader bu ya, padişah bir süre sonra aniden vefat etti. Kardeşi saltanat tahtına çıktı. Şehzadenin tahta çıkışına bizim at bakıcısı bir hayli sevindi. Çünkü kendisi, zamanında şehzade hazretlerine büyük bir hizmette bulunduğunu düşünüyordu. Bunun mükâfatını göreceğinden emindi.

At bakıcısı, kendi hâlinde sevinedursun, yeni padişahın ilk emri çok şaşırtıcıydı. Çünkü yeni padişah at bakıcısını cezalandırmaya karar vermişti. Yıllarca padişahın atlarına bakıcılık yapan bu adam ödüllendirilmeyi beklerken cezaya çarptırılmıştı. Nasıl olurdu da kendisine padişahın sırrını açıkladığı şehzade böyle bir kötülük yapardı?

— Aman efendim! Ben size sadık kaldım. Sizin iyiliğinizi düşündüğüm için olan biteni hemen size söyledim. Sizin tarafınızı seçtim. Yaptıklarımın karşılığı bu muydu, deyince çiçeği burnunda padişah şu cevabı verdi:

— Sen kardeşimin sana emanet ettiği sırları bana bildirdin. Aynen bunun gibi benim sırlarımı da başkalarına açıklamayacağını nereden bileceğim? Gün gelir benim sırlarımı da açıklayıverirsin. Senin gibilere güven mi olur? Bu yaptığın büyük bir hatadır. Cezası ağırdır, dedi ve adamlarına:

— Alın artık şu düşük ahlaklı adamı huzurumdan, diyerek emir verdi.

At bakıcısının başına gelenler herkese ibret oldu. Olaydan ders çıkaranlar sırları açıklamanın cezasının ne kadar kötü olabileceğini görmüş oldular.

Neslihan BEYHAN



ÇİFTÇİ İLE ÇOCUKLARI

Bir ayağı çukurdaydı zengin bir çiftçinin
Çocuklarını çağırttı, dedi ki onlara:
"Tarlaları satmaya kalkmayınız sakın.
Ecdadımızdan kaldı bize onlar.
İçinde büyük bir hazine yatar
Yerini bilemem, kendiniz bulun çıkarın.
Bir parçacık gayretle hakkından gelirsiniz.
O hazine sayesinde de yükselirsiniz.
Kazın, çapalayın, sürün, belleyin, tarayın.
El değmedik yerini bırakmayın."
Baba öldü, sarıldılar kazmaya çocuklar.
Sürüldü, çapalandı tarlanın dört bir yanı;
Mahsul pek bol oldu harman zamanı.
Ne hazine ne bir şey tecrübeli ihtiyar
Sade şunu anlatmak istemişti:
Dünyada en büyük hazine işti.

Orhan Veli KANIK



Çiftçi ile Çocukları metni, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayıncılık, sf:159.



- *Okuyucuyu hangi duygularla kullandığını,*
- *Şiirdeki ana duyguyu yansıtacak ses tonunu kullanmaya,*
- *Şiiri kendine özgü üslupta okumaya*

DİKKAT EDİNİZ!



CAHİT SITKI TARANCI (1910-1956) İlk şiir kitabı 1933'te yayımlandı. "Otuz Beş Yaş" şiiri ile ünlendi. Şiirlerinde ölüm ve yalnızlık temaları ağır basmaktadır. Eserlerinden bazıları şunlardır: Ömründe Sükût, Otuz Beş Yaş, Düşten Güzel, Sonrası.

MEMLEKET İSTERİM

Memleket isterim,
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların, çiçeklerin diyarı olsun. 

Memleket isterim,
Ne başta dert ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun. 

Memleket isterim,
Ne zengin fakir ne sen ben farklı olsun;
Kış günü herkesin evi barkı olsun.

Memleket isterim,
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;
Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

Cahit Sıtkı TARANCI



Memleket İsterim metni, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayıncılık, sf:10.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Nasıl bir ortamda yaşıyorsunuz? Yaşadığınız çevrenin özellikleri nelerdir?
2. Doğa ile iç içe bir ortamı mı yoksa şehir hayatını mı tercih edersiniz? Niçin?

● Şiiri, öğretmeninizin yönlendirmesiyle söz korusu yöntemiyle okuyunuz.

YÜKSEK EVDE OTURANIN TÜRKÜSÜ

Evleri yüksek kurdular
Önlerinde uzun balkon
Sular aşağıda kaldı
Aşağı'da kaldı ağaçlar

Evleri yüksek kurdular
On bin basamak merdiven
Bakışlar uzakta kaldı
Uzakta kaldı dostluklar

Evleri yüksek kurdular
Cama betona boğdular
Usumuzdaydı unuttuk
Topraklar uzakta kaldı
Toprağa bağlı olanlar

Gülten AKIN



**GÜLTEN
AKIN**
(1933 - 2015)

Yazgat'ta doğdu. İlk şiirini 1951 yılında yayımladı. Şiirleriyle birçok ödül aldı. Sessiz Arka Bahçeler, Seveda Kalıcıdır, Sonra İşte Yaşlandım gibi birçok şiir kitabı vardır.



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Ailenizdeki ve çevrenizdeki yetişkinlerden öğrendiğiniz oyunu anlatınız.
2. Bir zaman makineniz olsa hangi zamana gitmek isterdiniz? Neden?

● Öğretmeniniz metni sesli okurken dikkatle dinleyiniz. Siz de metni sesli okuyunuz.

ÇOCUKLUK

Affan Dede'ye para saydım,

Sattı bana çocukluğumu.
Artık ne yaşım var, ne adım;
Bilmiyorum kim olduğumu.
Hiçbir şey sorulmasın benden;
Haberim yok olan bitenden.

Bu bahar havası, bu bahçe;
Havuzda su şırıl şırıldır.
Uçurtmam bulutlardan yüce,
Zıpıplarım pırl pırlıdır.
Ne güzel dönüyor çemberim;
Hiç bitmese horoz şekerim!

Cahit Sıtkı TARANCI



CAHİT SITKI TARANCI
(1910 - 1956)

*Cumhuriyet Dönemi
Türk şiirinin en önemli
şairlerindendir. Başlı-
ca eserleri: Ömrümde
Sükût, Otuz Beş Yayı,
Düşten Güzel, Sonrası,
Ziya'ya Mektuplar,
Bütün Şiirleri.*



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI
Kurtuluş Savaşı ile ilgili getirdiğiniz görselleri kullanarak bir duvar gazetesi oluşturunuz.

► Metni türün özelliklerine uygun olarak okuyunuz.

BU VATAN KİMİN?

Orhan Şaik GÖKYAY
(1902 - 1994)
Edebiyat tarihi ve dil araştırmacısı, şair, öğretmen. Başlıca eserleri: Dede Korkut Hikâyeleri, Bu Vatan Kimin? Desturluz Bağa Girenler...

Bu vatan toprağın kara bağrında
Sıradağlar gibi duranlarındır.
Bir tarih boyunca onun uğrunda
Kendini tarihe verenlerindir.

Tutuşup kül olan ocaklarından,
Şahlanıp köpüren ırmaklarından,
Hudutlarda gaza bayraklarından,
Alnına ışıklar vuranlarındır.

Ardına bakmadan yollara düşen,
Şimşek gibi çakan, sel gibi coşan,
Huduttan hududa yol bulup koşan,
Cepheden cepheyi soranlarındır.

İleri atılıp sellercesine,
Göğsünden vurulup tam ercesine,
Bir gül bahçesine girercesine,
Şu kara toprağa girenlerindir.

Tarihin dilinden düşmez bu destan,
Nehirler gazidir, dağlar kahraman,
Her taşı yakut olan bu vatan,
Can verme sırrına erenlerindir.

Gökay'ım ne yazsan ziyade değil,
Bu sevgi bir kuru ifade değil,
Sencileyin hasmı rüyada değil,
Topun namlusundan görenlerindir.

Orhan Şaik GÖKYAY

“Bu Vatan Kimin?” metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB, Sf:40

Dinleme-İzleme Metni

- ✕ Görselden hareketle dinleyeceğiniz metnin konusunu tahmin ediniz.

SAKIN KESME



1. Etkinlik

Aşağıdaki boşlukları şiiri dinlerken doldurunuz.

Ey Hemşehrî! Sakın kesme, balta vuran el onmaz;
Na, kütükler!... Nice yıldır, hiçbirine kervan gelmez kuş konmaz;
Bunları kes, o baltanla ağaçları yere ser.
Bak, sizin köy şu gölgesinde ne güzel!
Gönülleri açmadadır, yaprakların arasında yel;
..... günah olmaz mı ki çıplak kalsın, bu zümrüt yurt, şirin yel?

Hem dünyada en birinci her kula
Bir tohumu yapmak, fidanı da bir ?
Eğer böyle olmasaydı, ne kalırdı oğula:
'.....' diye öğüt veren atadan?

Sakın kesme, her dalında ses versin;
Sakın kesme, yorgun çiftçi dinlensin;
Sakın kesme, şu kanat, kol gersin;
Sakın kesme, aziz günden güne şenlensin!

Mehmet Emin YURDAKUL

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Atatürk'le ilgili ezberlediğiniz şiiri arkadaşlarınızla okuyunuz.
2. Görselinden ve başlığından hareketle okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz.

Metni, türünün özelliklerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

BİR MUSTAFA KEMAL VARDI

(-)

Bir Mustafa Kemal vardı, dalga dalga
Koşup gelirdi her dardına memleketin,
Döğünür bir çare bulurdu mullaka,
Oydu bayrağı istiklal ve hürriyetin.

Bir Mustafa Kemal vardı, alev alev
Bir nakıpla dağlar ovalar tutuşurdu.
Kürsüye çıkmı mı; orada bir dev,
Orada bir vatan, bir cihan konuşurdu.

Bir Mustafa Kemal vardı, yünk yünk
Tenardi bütün insanları yurdunun.
Tek bapna ve bir astanca kükröyerek
Çıkardı karşısına nice dağ gibi ordunun.

Bir Mustafa Kemal vardı, bayrak bayrak
Dalgalanırdu burcunda kâlelerin.
Ağlıyınız şimdi n harplara hakarak
Özünü müz öyle böyöl, öyle derin!

Bir Mustafa Kemal vardı, rüzgâr rüzgâr
Eserdi vatan dağlarında sonsuz...
Şimdi Ankara'da, Anıtkabir'de yatar.
Her yerde bir karanlık ve bir onsuz!

Ümit Yaşar OĞUZCAN

Çocuklara Şiirler
(Kısaltılmıştır.)



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Türk halı ve kilim kültürü hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Türk halı ve kilimlerinde kullanılan başlıca motifler nelerdir? Araştırma sonucu getirdiğiniz motifleri arkadaşlarınıza gösteriniz.



• Şiiri, kendine özgü bir üslupla ve verilmek istenen ana duyguyu yansıtan bir ses tonuyla okuyunuz.



FATİH KISAPARMAK 31 Ocak 1961 doğumlu Fatih Kısaparmak, Türk halk müziği sanatçısı, müzisyen, besteci, araştırmacı ve söz yazarıdır. Türk halk müziğinde, "türkü formunda beste" yaparak geleneksel Anadolu müzik kültürünün genç kuşaklara aktarılmasında önemli bir görev üstlenmiştir.

KILIM

Sevdiğine sözü olan bir kilim dokur.
Kilimin dilinden ancak anlayan okur.
Sırlarımı verdim sana sevgimi verdim,
Şu gönlümü kilim yaptım yoluna serdim.

Ayıptır günahdır diye kilit vurdular dilime,
Aşkı dokudum kilime anlıyor musun?
Yetinmedim türkü yaptım gayrı bu camımdan bıktım,
Hani senin olacaktım, dinliyor musun?

Kilim kalbin aynasıdır, gönlün sesidir;
Her nakışı bir duygunun ifadesidir.
Kilim sevgiliye çağrı, aşka davettir;
Kimi renkler şikâyetir kimi hasrettir.

Ben şu gönül tezgâhında kilim dokudum,
Erenlerin dergâhında aşkı okudum.
Töremizde kilim demek ilim demektir;
Kilim sevdadır, özlemdir, derttir, istektir.

Fatih KISAPARMAK



BALIKÇIL

Bir gün uzun bacakları üstünde balıkçıl,
Uzun boynuna takılmış upuzun bir gaga,
Dolaşıyordu bir su kıyısında.
Su en güzel günlerindeki gibi pırıl pırıl.
Güzel turna kardeş fır dönüyordu içinde,
O nefis yayın kardeşle birlikte
Balıkçıla o kadar yaklaşıyorlardı ki
Uzansa hepsini yakalayıverecekti.
Ama hiç bir şey yapmadı, bekledi;
Karnım biraz daha acıksın, dedi.
Muntazam yaşardı, vakitsiz yemek yemezdi.
Nelerden sonra hazret acıktığını sezdi.
Yavaşça kıyıya doğru yaklaştı.
Bu sefer de sazanlar dolaşıyordu suda.
Bekleyecekti, hoşuna gitmemişti bu da.
Nedense biraz fazla nâmizaçtı.
Beğenmezdi öyle değme yemeği;
“Sazana mı kaldı?” diyordu, kuşların beyi,
“Bununla doyacağım! Beni ne sanıyorlar?”
Sazan da gitti, şimdi bir kaya balığı var;
Onunla da koskoca balıkçıl nasıl doyar?
“Allah korusun!” diyordu, “Kımıldamam bile!”
Ama sonra daha azı için kımıldadı.
Kalmamıştı suda balığın adı.
Acıkmıştı; bir sümüklü böceğe rastladı;
Bir anda yaladı yuttu lezzetle.

Pek o kadar müşkülpesent olmayın.
Bu dünyada, en fazla, uysallar rahat eder.
Aç gözlülük ederseniz eldeki de gider;
Hiç bir şeyi küçük görmeyin sakın.

Balıkçıl metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB yayınları (Dinleme metninden alınmıştır).

KERAMET KAVUKTA MI? (Serbest Okuma Metni)

Adamın biri, bir gün,
Elinde bir kâğıtla
Gelir, Hoca'ya der ki:
- Hoca'm, beni başışla!

Yoktur okumam yazmam
Ne der bunda, anlamam!

Pek kötü şey bilmemek,
Al bunu, oku demek.

Hoca mektubu alır
Sonra şaşırır kalır.

Bir süre göz gezdirir
Ve evirir çevirir.

Der ki: "Okuyamadım;
Tek söz anlayamadım.

Al götür başkasına
Yapamadım mademki.
Akıl akıldan üstün
Başkası okur belki."

Adam sanır Hoca'nın
Yok okuyup yazması.
Kâğıdı almasıyla
Bir olur patlaması:

- Hoca, der, yazık yazık!
Düşünsene azıcık!

Koca adam bilmem ki
Kavuğu niçin taşır?
Ve nasıl okuyamaz,
Mektuptan iki satır.

Utanmıyorsun elden
Sıkılman da yok benden.

Bari azıcık utan
Başındaki kavuktan!

Hoca hemen çıkarır
Başındaki kavuğu
- Keramet sendeyse! der
Hadi kavuk sen oku!

M. Halistin KUKUL





Serbest Okuma Metni

KELOĞLAN'IN FASULYESİ

Bir varmış bir yokmuş. (.) Ülkenin birinde bir Keloğlan yaşamış. Keloğlan'ın üç hayvanı varmış. Bunlar; kedi, tavşan, papağanmış. (.) Keloğlan hayvanlarıyla birlikte senlik içinde yasar gidermiş. Keloğlan hayvanlarını çok severmiş. Hayvanları pek hoş, pek güzelmiş de tembellermiş biraz. (.) Keloğlan bir gün hayvanlarına "Allah'a emarladık" deyip evden çıkmış. (.)

Keloğlan o dağ senin, bu dağ benim deyip dolaşırken yol üstünde bir fasulye tohumu bulmuş. Ne yapayım bu tohumu diye kendi kendine düşünmeye başlamış. Önce demiş, "Versen bir sele, alıp gitsen yabana, ile: Yok olmaz," demiş sonunda. "Götürüp Musa emrinin değirmeninde un edeyim. Undan yağlı börekle çörek yapayım. Çörekde böreği götüreyim anama. Hem anam yemin hem hayvanların yemin." O akılda da durmamış. (.) Biraz düşünüp biraz kışkırtları "En iyiş bunu götürüp dikmek bir toprağa," demiş. Dikersen bir fasulyeden bin fasulyem olur, diye düşünmüş. (.)

Almış fasulye tohumunu eline, kuvvetini artırmış ayaklarıyla beline. Geldiği yolları bir bir geçerek, buz gibi soğuk sular içerek yeniden köyüne dönmüş. Aynılık günlerinde özlediği tavşanın, bıyıklarından, kedisinin moris gözlerinden, papağanın yanardöner tüylerinden öpmüş. Hasretini giderdikten sonra fasulyenin tohumunu ovucuna alıp onlara göstermiş. "Bunu toprağa diktirsek bire bin verir," demiş onlara. Yaşlılara can, gençlere kan olacağını anlatmış. Fasulyenin yolculuğu eti olduğunu da söyledikten sonra, bunu toprağa diktmesi için kendisine kimin yardım edeceğini sormuş.

Tavşan, bıyıklarını oynatıp top kuyruğunu salladıktan sonra:

– Çok uykum var, demiş.

Kedi, moris gözlerini açıp kapamış:

– Ayağın burtuldu, gelemem, demiş.

Papağan, renkli tüylerini dalgalandırmış:

– Çok yorgunum, demiş.

Bir şey dememiş Keloğlan. (.) Toprağı çapalayıp belledikten sonra fasulye tohumunu elip üstünü kapatmış. Keloğlan fasulyeyi diktikten sonra gün üstüne gün devrilmiş. Tohum yağmurun suları ile nemlenmiş güneşin ısıyla kurumuş. İplik iplik kök salmış toprağa. Dal dal bol atmış galyüzüne. Sevgiyle yeşermiş, sevdıyla çiçek açmış. (.) Onları toplayıp avıllanma zamanı gelince Keloğlan yine hayvanlarının yanına varmış:

– Fasulye bir ilen bin oldu, demiş. Onu toplayıp harmanlayacak, çuvala, ambara dolduracağız. Biriniz bana yardım eder misiniz?

Tavşan, bıyıklarını sağa sola salladıktan sonra:

– Şu anda çok susadım, yardım edemem, demiş.

Kedi, moris gözlerini süzmüş yeniden:

– Uykum var, gelemem, demiş.



Papağan, renkli tüylerini sallamış:

– Şimdi karnem ağrıyor, yatmak istiyorum, diye etlemiş.

Yine bir şey dememiş Keloğlan. Dememiş ama onların "hasta'yım, yorgunum, uykusuzum, susuzum, başım ağrıyor" gibi sözlerinin doğru olmadığını çalışmaktan kaçmak için bunları uydurdıklarını bilmiş Keloğlan. İş başa düştü yine, demiş. (.) Dağa gidip odun, çeşmeye gidip su getirmiş. Odunları çatıp lazanı oturtmuş ocağa. Yağrı, tuzunu koymuş. Fasulye pişerken güzel bir kokuyu yaymış ortalığa. Bu kokuyu kedinin, tavşanın, papağanın burunlarına kadar gitmiş. Uyandırmış onları.

– Karnem çok acıktı, diye mır mır etmiş kedi.

– Fasulyenin kokusu da çok güzelmiş, diye mırıldanmış tavşan.

– Ben fasulyeyi aldum elası severim, diye Keloğlan'a laf vurmış papağan.

Keloğlan duymazlıktan gelmiş önceleri. Onların, çevresinde dolaştıklarını görünce, "Sofraya kurup fasulye yemeğini yemekte bana kim yardım edecek?" demiş.

Kedi, tavşan ve papağan koşuşup gelmişler.

– Ben ederim! (.)

Keloğlan gülmüş. Biraz sırte karışık yanıt vermiş onlara:

"Tavşan, kedi ve papağan dostlarım.

Akşam, sabah yatan dostlarım.

Diken de, sulayan da, biçen de yok.

Yığın da hazır dostlarım."

Hepe bu sözden utanmışlar. Başlarını önlerine eğmişler.

– Hakkın Keloğlan kardeş, demişler.

Habiri uzanamamış fasulye yemeğine. Uzarıp da bir kaşık ağızlarına götürmemişler.

– Utanmayın, üzün demiş Keloğlan. Ne olursa olsun ben dostlarımdan ayrı yiyemem, acı söz söylerim kötü söz diyemem, diye etlemiş. (.)

Keloğlan'ın hayvanları utana sıklıkla yanmışlar sofraya. Karnıları çok acıktığı için çalmışlar kaşığı yemekten sonra ıylamışlar buluşığı. (.)

– Bundan sonra tembellik yapmayacağız Keloğlan, demişler. Yalnız yemekte değil, emekte de ortak olacağız.

Hep birlikte verdikleri sözü tutmuşlar, çalışıp kazanmanın planını kurmuşlar. O günden sonra olmuşlar tüm emekte birlikte, güzel günler yaşamışlar birlikte. Yemek kadar emekte de mutluluk bulmuşlar, yaşamının tadını daha güzel duymuşlar.

Mehmet GÜLER
(Kısaltılmıştır.)



8. Etkinlik

Aşağıda verilen Nasrettin Hoca fıkrasını okuyunuz. Ardından fıkrada yer alan âlimlerin, soruları hangi amaçla sorduklarını belirleyiniz.

Nasrettin Hoca, âlimlerin sorduğu sorulara neden ölçülemeyecek birimleri kullanarak cevap vermiş olabilir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Hoca ve Üç Âlim

Hoca'nın yaşadığı devirde üç âlim, memleket memleket dolaşıp gezdikleri yerlerdeki âlimlerle her türlü konuda tartışırlar. Bir gün yolları Hoca'nın oturduğu şehre düşer. Onlar "Bu şehirde oturup tartışılacak şöhretli birisi var mı acaba?" diye araştırmaya başlarlar. Onlara mizah dünyasının ve nüktedanlığın sultanı Hoca'yı tavsiye ederler.

Günlerden bir gün padişahın sarayının önündeki meydanda büyük tören düzenlenir. Oraya üç âlimin yanı sıra Hoca da davet edilir. Haber ileildikten sonra, asasını alarak eşeğine binip gelir. O, geleneğe uyarak tüm âdetleri yerine getirdikten sonra selam verir. Daha sonra padişaha dua edilir. Sohbetin başında Hoca'ya üç âlimin amacını söylerler.

Hoca, "Çok güzel! Sorunuz varsa sorabilirsiniz. Cevaplamaya hazırım." der.

Âlimlerden birisi sözü açarak "Hoca, dünyanın merkezi neresidir?" diye sorar.

Hoca, asasıyla eşeğini göstererek "İşte benim eşeğimin sol ön ayağının bastığı yerdir." der.

O, âlim, "Bunu nereden biliyorsun?" diye sorar.

Hoca ise "İnanmıyorsanız oradan dört tarafa doğru ölçmeye başlayın. Eksik veya fazla olursa bana gelebilirsiniz." der. Âlim şaşırarak geri çekilir.

Daha sonra ikinci âlim, "Hoca, gökteki yıldızların sayısı kaçtır?" diye sorar.

Hoca ise "Benim eşeğimin derisindeki kıl ne kadar ise gökte de o kadar yıldız vardır." der. Âlim, konuşmaya devam eder, "Bunu nasıl ispat edebilirsin?" diye sorar.

Hoca ise "İnanmıyorsanız sayabilirsiniz, az veya çok olursa ancak o zaman haklı olabilirsiniz." der. Âlim konuşmasına devam eder: "Yahu Hoca, eşeğin derisindeki kıl sayılır mı?" diye sorar.

Hoca ise "Sanki gökteki yıldızları saymak kolay mı?" diye cevap verir. Âlim utanarak bir daha soru sormaktan vazgeçer. Sıra üçüncü âlime gelir. O, "Hoca benim sakalımın kaç kılı vardır?" şeklinde soru yöneltir.

Hoca, "Benim eşeğimin kuyruğunda ne kadar kıl varsa o kadardır." der.

Âlim tekrar sorar, "Bunu nasıl ispat edebilirsin?" der.

Hoca ise "Bunu ispat etmek çok kolay. Sizin sakalınız ve eşeğin kuyruğundaki kılları teker teker koparınca ikisinin sayısı eşit olmazsa siz haklısınız!"

Âlimler bundan sonra Hoca'nın keskin zekâsına ve nüktedanlığına şaşırırlar. Kendilerini, büyük bir üstadın huzurundaki öğrenci gibi kabul ederek ona dua ederler.

İsa ÖZKAN, Nasreddin Hoca Fıkraları

Kara Tren

Gözüm yolda gönlüm darda
Ya kendin gel ya da haber yolla
Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup

Kara tren gecikir belki hiç gelmez
Dağlarda salınır da derdimi bilmez
Dumanın savurur halimi görmez
Gam dolar yüreğim gözyaşım dinmez

Yara bende derman sende
Ya kendin gel ya da bana gel de
Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup

Kara tren gecikir belki hiç gelmez
Dağlarda salınır da derdimi bilmez
Dumanın savurur halimi görmez
Gam dolar yüreğim gözyaşım dinmez

Kara Tren metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB yayınları (Dinleme metninde yer alan şiir alınmıştır).

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Özgür olmak sizce neden önemlidir?
2. Özgür olmak, istediğimiz her şeyi yapabilmek midir? Örneklerle açıklayınız.

• Metni okurken öğretmeninizin vurgu ve tonlamalarına dikkat ediniz. Metni ikinci kez canlandırarak siz okuyunuz. Canlandırma yaparken cümlelerin anlamına uygun vurgu ve tonlamalar yapınız.



MEHMET DAĞISTANLI (1953) Erenkli edebiyat öğretmeniştir. Eğitim dünyasına "Önemli Günler ve Haftalar" kitabını sunmuştur. Başlıca eserleri: Yaşamdan Öyküler, Öykü Demeti.

ÖZGÜRLÜK

Aç olduğu için av aramaya çıkan kurt, uzakta bir köy görür. Kurtun hâli perişandır. Günlere aç gezmış, bir deri bir kemik kalmıştır.

Köyde avcılar ve çoban köpekleri, kurtlar için çok tehlikelidir. Kurtlar sürü hâlinde köylere, koyunlara ve kümes hayvanlarına saldırdıkları için köylü her daim hazır bekler. Kurt da başına gelecek tehlikeyi bile bile köye yaklaşır. Köye daha adım atar atmaz kendinden iri, bakımlı, besili bir köpeğe rastlar. Göz göze gelirler. Kurt, köpeği iyice inceler:





"Söylesene dostum." der: "Ben böyle günlerdir aç gezerken nasıl oluyor da sen bu kadar tombul, besili kalabiliyorsun?"

Köpek keyifli keyifli:

"İnsanlar beni besliyorlar." der.

"Hepsi bu kadar mı?" diye şaşkınlığını belirtir kurt. "İşin çok zor olma öyleyse?"

"Hayır, hayır!" der köpek. "Yaptığım tek şey, geceleri bahçeyi beklemek."

"Bunun için mi sana yemek veriyorlar? Bu kadar bakıyorlar?" der kurt. "Eğer hepsi buysa ben de sana yardımcı olurum, birlikte bahçeyi koruruz. Dışarıda yiyecek bulmak çok zor, sen bunun ne demek olduğunu bilmiyorsun herhâlde!"

"Gidelim bakalım, sahibim seni de besler herhâlde, bahçede birlikte yaşarsınız belki."

Kurt bu duruma çok sevinir. Köpeğin yaşantısına imrenir. Birlikte köpeğin bekçilik yaptığı yere giderler. Yalnız bir ara kurt, köpeğin boynundaki ize dikkat eder. Köpeğin boynundaki tüyler dökülmüştür.

"Boynuna ne oldu köpek kardeş yoksa kavga mı ettin?"

"Boynuma takılan zincir tüylerimi döktü. Buranın sahibi, zincire bağlayarak bütün gün bu bahçede bağlı tutar beni."

Cevap pek de kurda göre değildir.

"O hâlde hoşça kal zavallı dostum." der kurt ve hızla oradan uzaklaşır. "Kusura bakma arkadaş, fikrimi değiştirdim. Ben aç kalabilirim ama özgür olmayı, aç kalmaya tercih ederim!" diye köpeğe seslenerek veda eder.

Mehmet DAĞISTANLI

Özgürlük Metni, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayıncılık, sf:149-150.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. İsminizin size nasıl verildiği hakkında öğrendiklerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Türk kültüründe isim verme geleneği ve Dede Korkut Hikâyeleri hakkında neler öğrendiniz? Anlatınız.

• Metni vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

• Okuma sırasında 1 ve 2 numaralı yerlerde durarak 1. etkinlikteki soruların cevaplarını tahmin ediniz.

BOĞAÇ HAN



MEĞER SULTANIM,
GENE YAZIN BOĞA-
YI SARAYDAN
ÇIKARDILAR.
ÜÇ KİŞİ SAĞ
YANINDA, ÜÇ KİŞİ
SOL YANINDA
DEMİR ZİNCİR
İLE BOĞAYI
TUTMUŞLARDI.



GELİP MEYDANIN
ORTASINA
KOYUVERDİLER. (1)

MEĞER SULTANIM,
DİRSE HANTIN
OĞLANCIĞI ÜÇ DE
KABİLE ÇOCUĞU
MEYDANDA AŞIK
OYNUYORLARDI.



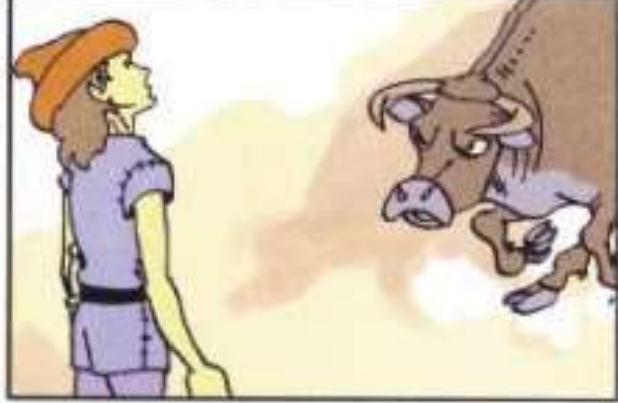
BOĞAYI KOYUVERDİLER, OĞLANCIKLARA KAÇ DEDİLER.



ÜÇ OĞLAN KAÇTI. DİRSE HAN'IN OĞLANCIĞI KAÇMADI.



AK MEYDANIN ORTASINDA BAKTI DURDU. BOĞA DA OĞLANA SÜRDÜ. GELDİ. DİLEDİ Kİ OĞLANI HELEK KILSIN. OĞLAN YUMRUĞU İLE BOĞANIN ALNINA KIYASIYA TUTUP VURDU. BOĞA GERİ GERİ GİTTİ. BOĞA OĞLANA SÜRDÜ TEKRAR GELDİ.



OĞLAN YİNE BOĞANIN ALNINA YUMRUĞU İLE SERT VURDU. OĞLAN BU SEFER BOĞANIN ALNINA YUMRUĞUNU DAYADI. SÜRDÜ MEYDANIN BAŞINA ÇIKARDI. BOĞA İLE OĞLAN BİR HAMLE ÇEKİŞTİLER. BOĞANIN İKİ KÜREK KEMİĞİNİN ÜSTÜNE KÖPÜK BAĞLANDI. NE OĞLAN YENER NE BOĞA YENER. OĞLAN DÜŞÜNDÜ. (2)

BİR DAMA DİREK YURURLAR. O, DAMA DESTEK OLUR, BEN BUNUN ALNINA NİYE DESTEK OLUYORUM DURUYORUM?





OĞLAN BOĞANIN ALNINDAN
YUMRUĞUNU GİDERDİ,
YOLUNDAN SAYILDU,
BOĞA AYAK ÜSTÜNDE
DURAMADI, DÜŞTÜ
TEPESİNİN ÜSTÜNE YIKILDI.

OĞUZ BEYLERİ GELİP
OĞLANIN BAŞINA
TOPLANDILAR, AFERİN
DEDİLER.



DEDEM KORKUT
GELSİN, BU OĞLANA
AD KOYSUN,
BERABERİNE ALIP
BABASINA YARSIN,
BABASINDAN OĞLANA
BEYLİK İSTESİN, TAHT
ALIVERSİN.

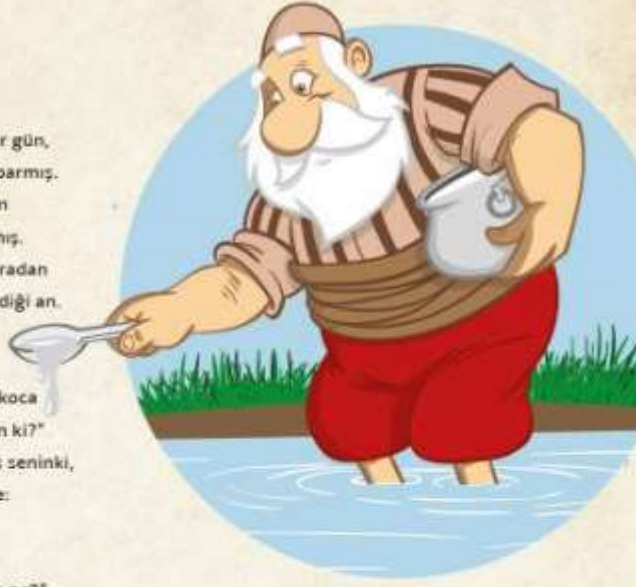
ÇAĞIRDILAR DEDEM
KORKUT GELİR OLDU



YOĞURT GÖLÜ

Bir gölün kenarında Hoca bir gün,
Kendi kendine bir şeyler yaparmış.
Epey yakınlarında da o gölün
Bir adamcağızın bir evi varmış.
Tam da adam geçiyormuş oradan
Hoca, elinde kaşık suya eğildiği an.
Merak etmiş, sormuş:
"Hayrola Hoca?
Böyle kendi kendine bu koscoca
Gölün kenarında ne yaparsın ki?"
Hemen bir doğrulup bakmış seninki,
Sonra yeniden koyulup işine:
"Merak mı ettin, demiş,
Biraz büyükçe bir iş."
"Anladık, büyükçe bir iş ama ne?"
"Göle biraz yoğurt mayası katsam,
Şöyle bir iki kaşık...
Bir tutarsa yapadık."
Hiçbir şey anlamamış lakin adam:
"Göl, demiş yoğurt mu olacak yani?
Eh Hoca, pek ömür adamsın hanıl
Göl maya tutar mı? Olur iş mi bu?
Gözüm çıksın sende de akıl varsa."
Hoca kızmış:
"Ben bilmez miyim onu?
Elbet tutmaz... Ama ya bir tutarsa..."

Orhan Veli KANIK



Yoğurt Gölü metni, 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB, Sf:109 (Nasrettin Hoca Hikayeleri metninden alınmıştır.).

ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ

Çanakkale içinde aynalı çarşı,
Ana ben gidiyorum düşmana karşı, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale içinde bir uzun selvi,
Kimimiz nişanlı, kimimiz evli, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale içinde bir kırık testi,
Analar babalar ümidi kesti, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale üstünü duman bürüdü,
On üçüncü fırka harbe yürüdü, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale elinde toplar kuruldu,
Vay bizim uşaklar orda vuruldu, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale köprüsü dardır geçilmez,
Al kan olmuş suları bir tas içilmez, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale'den çıktım yan basa basa,
Ciğerlerim çürüdü kan kusa kusa, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale'den çıktım başım selamet,
Anafarta'ya varmadan koptu kıyamet, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale içinde vurdular beni,
Ölmeden mezara koydular beni, off, gençliğim eyvah!

Çanakkale içinde sıra söğütler,
Altında yatıyor aslan yiğitler, off, gençliğim eyvah!"

Anonim



ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ'NÜN HİKÂYESİ (Serbest Okuma Metni)

Çanakkale Türküsü'nün hikâyesini biliyor musunuz? Birinci Dünya Savaşı sırasında dünyanın birçok yerinde birçok cephe vardı ve Çanakkale bunlardan sadece biriydi. Osmanlı Devleti ile İtilaf Devletleri arasında Çanakkale'de verilen bu savaş diğer cephelerden çok daha fazla önem taşır.

Çanakkale Cephesi o kadar önemlidir ki dünya tarihini etkilemiştir. Türk milletinin yoksulluk içinde, imkânsızlıklarla savunmaya çalıştığı topraklarında kazandığı çok büyük bir zaferdir. Üstelik Türk askerlerinin savunduğu topraklar tüm dünya için de çok değerli topraklardır. Bu nedenle Çanakkale'deki bu mücadele üzerine birçok türkü yakılmış ve şiirler yazılmıştır.

Türk milleti açısından bu savaşın en önemli yönü ise Türk milletine mücadele edecek gücü ve bilinci kazandırmış olmasıdır. Millî Mücadele'nin ilk örnekleri bu cephede görülmüştür. Mustafa Kemal Atatürk de bu cephede verdiği mücadele ile Türk milletine kendini göstermiştir.

(...)

Çanakkale Türküsü, bu önemli ve zorlu savaşta şehit olan binlerce askerimiz için söylenmiştir. Çanakkale Deniz Savaşı henüz başlamadan önce askerler harbe hazırlanırken oluşturulmuştur. Çanakkale yöresinde söylenen bir aşk türküsünün üzerine savaşla ilgili sözler ilave edilmiştir.

Seyfullah isimli bir öğrenci, İstanbul'da yaşayan annesine 29 Eylül 1914 tarihinde bir mektup yazmıştır. Mektubunda, "Birkaç günden beri Çanakkale sokaklarından askerler geçiyor. 'Çanakkale içinde aynalı çarşı / Anne ben gidiyorum düşmana karşı' şarkısını söylüyorlar." ifadeleri yer almaktadır. Savaş öncesinde bu türkü doğmuş, savaş sırasında askerler tarafından söylenmiştir. Savaş bittikten sonra da askerlerin geri döndüğü toprakların hepsine bu türkü askerlerin ağzında gitmiştir. Anadolu'nun her yöresinde, dönemin bütün Osmanlı coğrafyasında Çanakkale Türküsü söylenir. Günümüzde de bu türkü dilden dile aktararak söylenmeye devam etmektedir.

Ünal DİRLİK



Çanakkale Türküsünün Hikâyesi metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB, sf:68.

ÇOCUK VE BALONCU

Bir süredir mahalleye bir baloncu geliyordu. Hemen hemen her gün ve aşağı yukarı aynı saatlerde, elinde kocaman bir balon kümesiyle köşeden görünür "Balonlar! Renk renk balonlar!" diye bağırarak ağır adımlarla sokağı boydan boya geçer ve öteki köşeden dönüp görünmez olurdu. Küçük çocuk, onun gelişini her gün heyecanla bekliyordu. Baloncuyu büyülenmiş gibi şaşkınlıkla izlerken "Bizim eve sığmaz." dediği çok sayıda balonun adamı nasıl olup da havaya kaldırmadığını çok merak ediyordu.

Baloncu önde, küçük çocuk arkada mahalleyi baştan sona birlikte geçiyorlardı. Baloncu ara sıra dinlenmek için durduğunda o da duruyor ve sonra yine izlemeyi sürdürüyordu. Yine bir gün baloncu dinlenmek için durduğunda küçük çocuk bütün cesaretini toplayarak yanına gitti. Önce balonları yakından bir süre izledikten sonra "Baloncu amca!" dedi. "Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı."



Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra "Paran var mı?" diye sordu.

"Bayramda vardı." diye atıldı çocuk. "Önümüzdeki bayram yine olacak."

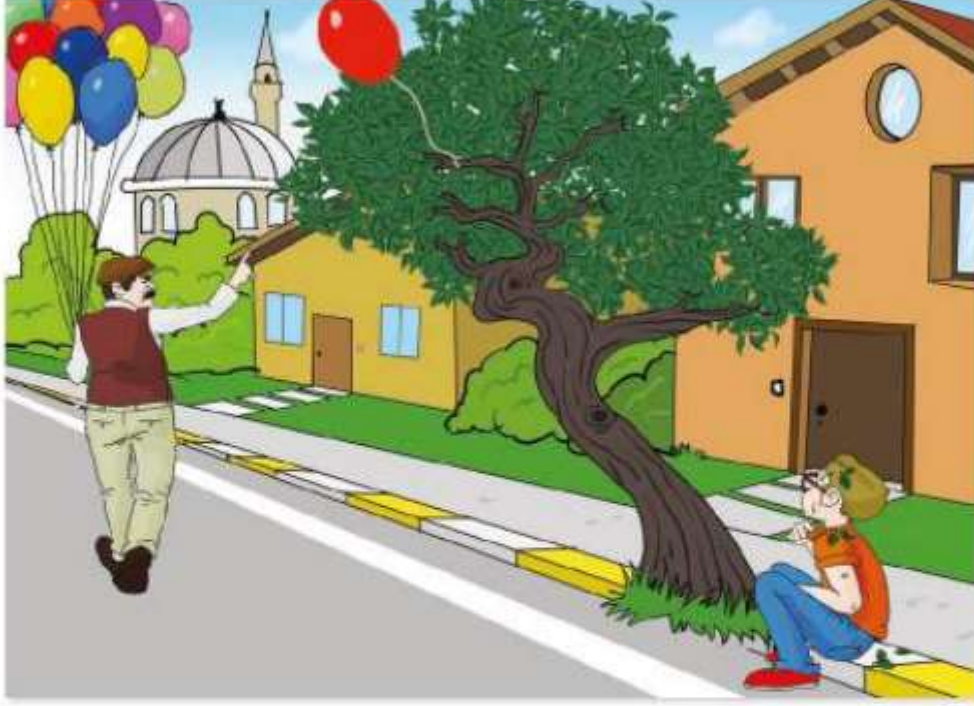
"Öyleyse bayramda gel. Acelem yok, ben beklerim."

Çocuk sessizce adamın yanından ve renk renk balonlardan uzaklaştı. Gözlerinden yaşlar boşanıyordu ve sanki yürümeye gücü kalmamıştı.

Henüz on adım atmamıştı ki geri dönüp balonlara bakmak istediğinde gözlerine inanamadı. Balonlar her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yolun kenarındaki büyük ağacın dallarına takılıp kalmıştı. Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup kalmıştı ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi:

"Küçük, balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm."

Baloncunun önerisini duyan küçük çocuk, önce kulaklarına inanamadı. Sonra yıldırım gibi ağacın altına geldi, ayakkabılarını son sürat ayağından çıkarıp ağaca tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarına batan ve canını yakan akasya ağacının dikenlerini duyumsatmıyordu bile.



Nihayet balonlara ulaşmıştı. Bir süre onları izledi. Sonra dikkatlice balonları ağacın dikenlerinden koruyarak dallara dolanmış ipleri çözüp baloncuya uzattı. Sadece bir balon, diğerlerinden ayrılp biraz daha yukarı çıkmış ve dalların arasında sıkışıp kalmıştı. Çocuk onu da kurtarmaya çalışsa biliyordu ki ağacın dikenleri balonu patlatacaktı. İster istemez ağaçtan aşağı indi, ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. Ama baloncucu hiç oralı değildi. İpleri eline sıkıca doladıktan sonra yavaş yavaş sokağın sonuna doğru yürümeye başladı.

Çocuk şaşırdı. "Hani balonlardan birini bana verecektiniz?" diye sordu. Adam, "Seninki ağaçta kaldı evlat, istersen çık al."

Çocuğun ayakta duracak gücü kalmamıştı. Kaldırım kenarına çöktü. Bir dönüp köşede kaybolmak üzere olan baloncuya ve balonlarına, bir de ağacın tepesindeki kıpkırmızı balona baktı ve "Olsun!" diye mırıldandı. "Olsun! Ağacın üzerinde kalsa da bir balonum var ya artık."

Yücel AKSOY

Çocuk ve Baloncucu metni, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayıncılık, sf:34-35.

Hazırlık Çalışması

Mektubun tarihî gelişimiyle ilgili yaptığınız araştırma sonucu edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.



Yazarın Biyografisi

SABAHATTİN ALİ (1907-1948)

1907 yılında şimdi Bulgaristan'da bulunan Eğridere'de doğmuştur. Öğretmen, şair ve yazardır. Hikâye, şiir, roman ve oyun türlerinde eserler vermiştir. Yazarın, "Kuyucaklı Yusuf", "Kürk Mantolu Madonna" ve "İçimizdeki Şeytan" adlı eserleri önemli eserlerinden bazılarıdır.



Öğretmeninizin kontrolünde, farklı yazı karakteri ile yazılmış metni okuyunuz.

CANIM ALİYE, RUHUM FİLİZ



Ayvalık

8 Eylül 1943

Sevgili Aliye,

Ankara'dan ayrıldığımdan beri hiçbir yerde uzun zaman kalmadığım için sana daha şimdi mektup yazabiliyorum. Dün gece Ayvalık'a geldim. Yarın Edremit'e, oradan tekrar Ayvalık'a, Dikili'ye, Bergama, Soma'ya, Savaştepe'ye, Bandırma'ya ve İstanbul'a gideceğim. İzmir'den Ayvalık'a geldiğim vapurda Bestekâr Adnan'la [Saygun] Macar karısı da vardı. Mustafa Seyit [Sutüven] de İzmir'e bir kongreye gelmiş, bir gün kalmış, aynı vapurla dönüyordu. Zaten Edremit'e uğramaya hiç niyetim olmadığı hâlde onlar beni zorla götürüyorlar. Adnan halkevlerini teftiş ediyor. Radyoda bir "Edremit Gecesi" yapmak için tetkiklerde bulunuyor. Bakalım Edremit'ten bir şey çıkarabilecek mi? Vapur geçen sene bizi İstanbul'dan Edremit'e getiren küllüstür Antalya vapuruydu. Yolda çok rahatsız oldum. Ama bana rahatsızlık yarıyor galiba, adamakılı şişmanladım.

10 Eylül

Bu mektubu buraya kadar yazdım, sonra devam edemedim, şimdi Edremit'ten yazıyorum. Bir saat evvel geldim. Hemen birkaç satır yazıyorum. Daha Ulviye'yi de görmedim. Mustafa biraz hastaydı. Ben de Havran'a gitmek niyetindeyim. Şu erzak meselesi. Nazmi dayım da burada ama daha onu görmedim. Mektubu bugün de postaya atmayacağım. Yazılacak birkaç havadis bulayım da sonra gönderirim.

1. Tema

11 Eylül

Dün gece Mustafalarda kaldım. Ulviye'nin hastalığı biraz soğuk algınlığı imiş, ikramda kusur etmediler. Sana çok selamı var, Filiz'i de çok andık.

Nazmi dayımı gördüm, Hatice teyzem erzakları hazırlıyormuş. Tamam olunca Nazmi dayıma teslim edip göndertecekler. Fakat bu sefer buğday çok pahalı olduğundan kırk lirayı bulacak galiba. Ama ona da şükür. Çünkü bu sefer makarna, tarhana ve şehriyeyi biraz fazla yaptırıyorum.

Yarın yola çıkacağım için artık başka mektup yazamayacağım. Galiba yalnız her uğradığım yerden birer kart yollarım. İstanbul'dan da ayrıca mektup yazarım. Sen de sıhhatiniz, ahvaliniz hakkında hemen bir mektup yaz, aşağıdaki adrese yolla, ben ayın on beşinde de İzmir'e hareket edeceğim.

Şimdilik Allah'a ısmarladık. Senin ve Filiz'in binlerce defa gözlerinizden, yanaklarınızdan öperim. İkinizi de hasretle kucaklarım sevgili kancığım.

Mektubu şu adrese yolla, çünkü İstanbul'da nereden kalacağımı bilmiyorum. Galatasaray'da kalırsam mektup belki elime geçmez. Bu adrese her halde uğrayacağım. Mektubu bana verirler.

Sabahattin ALİ

Bahariye, Sokullu Sokak No: 14

Kadıköy/İstanbul

**Sabahattin ALİ, Canım Aliye Ruhum Filiz
(Kısaltılmıştır.)**



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Televizyondaki yemek programları dikkatinizi çekiyor mu? Açıklayınız.
2. Hangi yemekleri seviyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
3. Daha önce herhangi bir büyüğünüzden yardım almadan yemek yaptınız mı? Yaptıysanız hangi yemeği yaptınız?

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz.

SARIMSAK SOSLU MAKARNA**Lezzetli Bir Sos**

Öğlen yemeğine sarımsak soslu makarna yapıyoruz. Malzemelerin hepsini havanda güzelce dövmek lazım ama aynı işlem robotta da yapılabilir. Bunun için taze fesleğen, çam fıstığı, taze kaşar, zeytinyağı, sarımsak ve bir tutam tuzu robota koyup -tamamen bulamaç hâline gelmeyecek- taneli kıvama gelecek şekilde çektik. Dilenirse biraz ceviz eklenebilir, taze kaşar yerine de beyaz peynir kullanılabilir. Makarnayı haşlayıp süzdük, çukur tabağa aldık, üstüne sarımsak sosundan döktük; biraz sulandırmak istenirse, makarnanın haşlandığı sudan gezdirilebilir.

Ağzımın suyu aktı. Neden acaba?

**Malzemeler:**

- * Taze fesleğen
- * Çam fıstığı
- * Taze kaşar ya da beyaz peynir
- * Zeytinyağı
- * Sarımsak
- * Tuz
- * Makarna

Çam Fıstığı

Çam fıstığının güzel kokulu bir yağ özü vardır.

Yoğun Kokular

Kesme, doğrama, ezme ya da dövme işlemi sırasında, çeşitli malzemelerdeki uçucu maddeler havaya yayılır. Bir diş sarımsağı ya da bir baş soğanı keserek bunu deneyebilirsiniz.

**Uçucu Maddeler**

Fesleğen, peynir, zeytinyağı ve sarımsak, havaya yayılan bazı uçucu maddeler içerir. Bunlar burun deliğinden girer ve koku alma duyumuzu harekete geçirir.

**Tat Alma ve Koku Alma Duyusu**

Tat ve koku alma duyuları birbirine sıkı sıkıya bağlı iki duydur. Bunlar hem dilimizin üstündeki tat tomurcukları hem de burun deliğindeki koku alıcılarını uyarır. Duyumlar, tatları ve kokuları tanımamıza imkân veren, beyindeki insula denen merkeze iletilir.

Sıcak Hava

Tabaktaki dumanı üstünde makarnadan yayılan sıcak hava, güzel kokuların yayılmasına katkıda bulunur ve koku algısını artırır. Bu nedenle soğuk yiyeceklerin bulunduğu tabaklar, sıcak yiyeceklerin bulunduğu tabaklara göre, çoğunlukla daha az istek uyandırır.



Tat Alma ve Koku Alma Duyusu

Duyu İletileri

Görme, işitme, dokunma, koku ve tat alma duyuları aracılığıyla, çevremizdeki dünyanın farkına varırız. Bu beş duyardan her biri tepkileri harekete geçirir ya da yaşamış olduğumuz durumları aklımıza getiren hatıraları canlandırır. Hoşumuza giden bir şey yediğimiz zaman, dil ve burun tarafından algılanıp beyne iletilen yiyeceğin tadı zevk duygusu yaratır. Bir tabak sarımsak soslu makarna fotoğrafına bakmak ya da kaynayan suyun sesini işitmek veya fesleğen yapraklarına dokunmakla beyin tat ve kokuyu hatırlaması, sık sık yaşadığımız bir şeydir ve bu durumda ağızımız sulanır.

Dil

Dilin üstündeki tat almaya yarayan tat tomurcukları, çeşitli tatları ayırt eder.



Fesleğen

Fesleğenin (*Ocimum basilicum*) kırk farklı çeşidi bulunur, bunlardan bazıları süs bitkisi olarak kullanılır.

Kikunae Ikeda (Kikunaye Ikeda) (1864 -1936)

Tokyo İmparatorluk Üniversitesinden kimyacı Kikunae Ikeda, "umami" denen, sert ve keskin kokulu yiyeceklerden elde edilen, özel kokulu tatlar üzerinde çok önemli araştırmalar yapmıştır. Ikeda, bazı besinlerde bulunan glutamin asit maddesini yalıtmıştır. Bu madde günümüzde et ve tavuk sularında kullanılan tatlandırıcıdır.

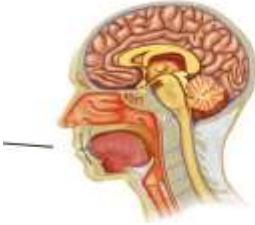


Alberto Douglas SCOTTI

(Çeviren: Filiz Özdem)

Tükürük Bezleri

Ağızımızda, çiğnemeye ve ön sindirime yardımcı olan, tükürük salgılayan bezler bulunur. Bazı koku ve tatlar (örneğin: taze kaşar) tükürük salgılarını harekete geçirebilir. İşte biz de buna "ağızımız sulandı" deriz.



8. Tema

Hazırlık Çalışması

Suyun vücudumuza yararlarıyla ilgili edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.

Yazarın Biyografisi

MERVE BİLGE ATALAY (1990-...)

1990 yılında Ankara'da doğan Atalay diyetisyendir. Çeşitli dergilerde sağlıklı beslenme üzerine yazılar yazmıştır. 28 Gün Yeter tek kitabıdır.

Metni işaretleyerek okuma yöntemiyle okuyunuz. Okumadan önce öğretmeninizi işaretleyerek okumayla ilgili talimatlarını dikkatle dinleyiniz.



“Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?” metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık, sf:229.

SU YERİNE BAŞKA İÇECEKLER İÇSEM OLMAZ MI?

Hayır! Kesinlikle olmaz. Hatta çay, kahve, bu onun çok az içiyor ya da içmiyordur ama ben yine de tatılmak istiyordum. İçimde her bir bardak çay/kahve yerine 2 bardak fazla su içmem gerekiyor. Ayrıca asitli içecekler bana su içmeyi unutturur. Vücudunu daha çok yoran ve vücudunda daha çok asit oluşmasına neden olur. Vücut için aside yönetmek iyi bir şey değildir. Bu birçok hastalığa neden olur. Yani asitli su yerine asitli içecekler, çay, kahve, ya da meyve suları tüketme. Suyun kendisini sev ve onu tüket.

Teşekkür ederim babacığım ama ben çay değil su içeceğim. Böylece daha sağlıklı.



NE KADAR SU İÇEYİM?

Bu durum yaşına ve kilona, günlük ne kadar aktivite yaptığını ve mevsime göre değişir. Fakat o zaman burada önemli bir nokta var. Her gün düzenli su içmeye ve idrarının rengine dikkat etmelisin. İdrarının rengi çok açık sarı ise su içmen yeterlidir. Fakat koyu sarı, hatta çok koyu sarıya dönüyorsa işte çok büyük bir sorun var demektir. Nitekim su içmeni düzenlemelisin.

"Vücudum susuz kalmış anneee, hemen bol bol su içip eski hâlime dönmeliyim."



RENGÂRENK SU TARİFİ

Su içmekten hiç hoşlanmıyorsan başlangıç olarak bu tarifi deneyebilirsin. Hem renkli hem de lezzetli olması sebebiyle rahatlıkla içebileceğini düşünüyorum.



Malzemeler

2-3 tane çilek
1-2 dilim limon
1-2 yaprak nane
1 litre su

Yapılışı

Malzemeleri dilimleyip suyun içine koy. 1-3 saat beklattikten sonra içebilirsin. Sence de çok lezzetli değil mi?



Merve Bilge ATALAY, TRT Çocuk Dergisi

8. Tema

Hazırlık Çalışması

1. Spor ile beden gelişimi arasındaki ilişki hakkında yaptığınız araştırma sonucu edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Boyunuzun uzun mu yoksa kısa mı olmasını istersiniz? Cevabınızı nedenleriyle birlikte açıklayınız.



Yazarın Biyografisi

DR. MİNE DOĞRU (1978-...)

Spor hekimliği alanında uzman olan Mine Doğru, İstanbul'da bir devlet hastanesinde görev yapmaktadır. Çeşitli bilimsel dergilerde alanıyla ilgili makaleler yazmaktadır.



Metni not alarak okuma yöntemiyle okuyunuz.

BASKETBOL OYNAMAK BOY UZATIR MI?

"Çocuğum basketbol oynar boyun uzun olur." Hemen hemen hepimizin çocukluğu bu cümleyi duyup dinleyerek geçmiştir. Peki, gerçekten söylendiği gibi basketbol boy uzatıyor mu? Çocukların boyunun uzamasında zıplama ve atlama hareketlerinin ağırlıklı olduğu basketbolun ne denli etkisi var? Boy uzaması için neler yapılmalı? Bu konuda üç altın kural var. İşte o üç altın kural: Dengeli beslenmek, düzenli uyumak ve spor yapmak.

Kalsiyum ve Protein Gelişim İçin Çok Önemli

Bir insanın boyunun uzaması vücutta salgılanan büyüme hormonuyla ilgilidir. Boy anne karnında uzamaya başlar ve ilk 2 yaş ile ergenlik dönemi gelişimin en hızlı olduğu periyotlardır. Fakat kalsiyum ve protein açısından yeterli derecede beslenemeyen kişilerin boyları olumsuz şekilde etkilenmektedir. Beslenme yetersizliği olan toplumlardaki çocukların boylarının kısa kalmasının sebebi de budur. Süt ve süt ürünleri hem protein hem kalsiyum açısından zengin besinlerdir. Bunun dışında beyaz veya kırmızı et, balık, kuru baklagiller mutlaka tüketilmesi gereken besinlerin başında gelmektedir. Sebzeler ve meyvelerin tüketimi de aynı şekilde gelişim için büyük önem taşımaktadır. Çocuklar çok sevmeyen ama brokoli, lahanası, ıspanak ve patates gibi sebzelerin tüketilmesi gelişim için çok faydalıdır. Basketbolun direkt olarak boy uzattığına yönelik bir kanıt yok. Basketbol ve voleybolda yukarı yöne doğru sıçrama yapılmasına paralel olarak çocukların boylarının uzadığına yönelik bir inanış var. Aslında bu konuda kanıtlanmış bir şey yok.



"Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?" metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık, sf:216.

Ama bu tarz sporlarda yapılan düzenli hareketler çocuğun büyüme ve gelişmesine etki ediyor. Basketbol da bu sporlardan bir tanesi. Aynı şekilde yüzme ve atletizm de bu gruba giriyor. Çocuk bu sporları düzenli şekilde yaptığında büyüme hormonu salınımı artıyor. Bununla birlikte bir insanın boyunun uzun ya da kısa olacağı %80 oranında genetikdir. Yani kalıtsal bir süreç söz konusu. Baba ve anne ile yakından ilişkili ama ailede dedeleri, anneanneleri, babaanneleri, çok uzun ya da kısa olan bireyler de çocuğun gelişimini etkileyebiliyor.

Düzenli Uykuya Dikkat

Büyüme hormonu çocuğun gelişim döneminde gece saatlerinde ve karanlıkta salgılanır. Çocuk uyumak için geç saatlere kadar kalıyorsa bu durum gelişime negatif yönde etki edecektir. Çocuğun en az 8 saat uykuyu uyuması ve en geç gece saat 10.00'dan sonraya kalmaması gerekiyor.

Hızlı Tüketilen Yiyecekler Uzak Durulması Gerekenlerin Başında

Bu tarz yiyecekler insan sağlığı için zararlı ama özellikle çocukluk çağında çok daha zararlı olabiliyor. Bunun bir etkisi olarak da toplumumuzda çocuk obezitesi gün geçtikçe artıyor. Buna karşılık Türk aile yapısındaki yiyecekler gayet sağlıklı olmakla birlikte kullanılan yağ miktarı çok olmadığı sürece çocuk gelişimi için de büyük fayda sağlamaktadır. Sağlıklı beslenmek için çok özel besinlere gerek yoktur.

Spor Yapan Çocuk Olsun Yetişkin Olsun Ara Öğün Çok Önemli

Spor yapan bir kişinin antrenman esnasında vücudundaki karbonhidrat depoları boşalıyor. Akşam yemeğine kadar olan sürede vücudun kendini toparlayabilmesi için bir ara öğüne ihtiyaç duyuluyor. Örneğin antrenmandan sonra bir adet muz yenebilir. Beyaz ekmekte de karbonhidrat var ama basit şeker olarak adlandırılan şeker yönünden zengin olduğu için bizim pek tercih etmediğimiz bir besin.

Çocuklarınızı İlgilendiren Sporlara Yönlendirin

Sağlıklı yaşam için haftada 3 ila 5 gün spor yapmak gerekir. Çocukların ilgi duyduğu spor alanlarına yönlendirilmesi çok önemlidir. Çünkü çocuğun spor yapmayı sevmesi gerekiyor. Örneğin yüzmek istiyorsa bu isteğinin engellenmemesini tavsiye ediyoruz. Çocuğu zorladığınız zaman zaten yapmak istemeyecektir. Çocuğun spor yapmasının fiziksel katkılarının yanı sıra ruhsal sağlığı ve kendine güveni açısından da çok olumlu etkileri vardır. Beslenme için de aynı şey geçerlidir. Örneğin çocuk süt içmek istemiyorsa onun yerine süt ürünleri yedirmek denenebilir.

Boy Kısallığı Durumunda Hemen İlaça Başvurmayın

Büyüme hormonu sadece büyüme hormonu eksikliği olan çocuğa verilmelidir. Çocuğunun kısa boylu olduğuna dair şikâyeti varsa bir velinin ilk olarak çocuk endokrin uzmanına başvurması lazım. Çocuk doktoru tarafından boy kısallığının nedeni araştırılabilir. Fakat çocuk yapısal olarak kısa ise yani hormonlarında bir problem yoksa bu çocuklara büyüme hormonu verilmez. Çünkü bu hormonun fazlalığının da sebep olduğu birtakım hastalıklar vardır.

Dr. Mine DOĞRU, İstanbul'da Sağlık
(Kısaltılmıştır.)

“Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?” metni, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık, sf:217



Sinancan KARA, Bilim ve Teknik

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2023-119392

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.03.2023-115509

Dostluğun Değeri

Hükümdar Debşelim, filozof Beydaba'ya sordu:

- Birbirine en içten bağlı dostların karşılıklı sevgilerini nasıl paylaştıklarını, bundan nasıl yararlandıklarını anlamak istiyorum.

Filozof cevap verdi:

- Akıllı kimse, dostluğu her şeyden üstün tutar. Bir sıkışık durumda dostluk bölüşülür. Güvercin ile fare bunun örneğidir.

Hükümdar sordu:

Bu, nasıl oldu?

Dahar kenti yakınında avı bol bir yer vardı. Avcılar buraya sık sık uğrarlardı. Buradaki iri ve dalları birbirine girmiş gür ağaçlar arasında, özgür kuşlar yaşırdı. Bir gün çirkin yüzlü, kötü huylu bir avcı, elinde sopası, sırtında ağı ile ormana girdi; ağrı attı, üzerine yem tanelerini serpti, yakın bir yerde saklandı.

Çok geçmeden önde başkanları olduğu halde, bir sürü güvercin alana üşüştü: tuzağı görmeyerek taneleri yemeğe başladılar; ağrı içine düştüler. Avcı, sevinç içinde meydana çıktı. Onu gören güvercinler kurtulmak umidiyle çırpındılar, fakat bu çabalar boşa gitti. Güvercinlerin başkanı bunlara dönerek:

-. Felâkete karşı gelebilmek için aramızdaki el birliğini kaybetmeyelim, hiçbirimiz kendi canını arkadaşının canından üstün tutmasın. Hepimiz birlikte hareket ederek tek kuş gibi uçalım: bu sayede hep birlikte kurtulalım, dedi.

Gerçekten güvercinlerin hepsi kendilerini toplayıp kanat birliği yaptılar, birdenbire ağı da taşıyarak gökyüzüne doğru yükseldiler. Avcı yaralanacaklarını umarak yükselen kuşların tekrar döneceklerini sandı.

Güvercinlerin başkanı, durumu gözden geçirerek arkadaşlarına döndü. İkinci tedbirini açıkladı:- Avcı peşimzdedir, böyle açıkta uçarsak bizi görür, nereye konacağımızı anlar. Kapalı yerlerde uçarsak bizi izleyemez, peşimizi bırakmak zorunda kalır. Biz de benim yakın dostum farenin ülkesine gider, orada ağrıdan kurtuluruz.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Güvercinler, başkanlarının sözünü dinlediler. Avcı da bunları ele geçiremeyeceğini anlayıp geri döndü.

Güvercinler, gide gide farenin bulunduğu yere vardılar, burada yere indiler. Farenin her tehlikeye karşı hazırladığı yüz deliği vardı. Başkan onu adı ile çağırdı:

- Zeyrek!

Fare, derhal koşup geldi, onu ağıın içinde görünce şaşırarak sordu:

- Nasıl oldu da bu duruma düştün?

Başkan anlattı:

- Bilmiyor musun? İyi kötü ne varsa hepsi başa gelebilir: Güneş ve Ay bile tutulur.

Bunun üzerine fare, başkanı bağlayan düğümleri kemirmeğe başladı. Başkan buna razı olmadı:

- Önce öteki güvercinleri kurtar, sonra bana gel, dedi.

Fare bu söze aldırmadı, başkanın dayatması üzerine:

- "Sen kendine acı mıyor musun? Nefsinin hakkını gözetmiyor musun?" dedi.

Başkan anlattı:

- Beni kurtarmakla işe başlarsan belki de yorulur, gevşersin, belki de onları kurtarmakta yavaşlarsın. Fakat ötekilerle işe başlarsan, yorulsan bile dostun olan birini ağ içinde bırakmağa razı olmazsın, dedi.

Fare:

- İşte, dedi, bu düşünce sana olan sevgimi arttıracak bir davranıştır. Büyük bir istekle bütün ağı kemirmeğe başladı ve çok geçmeden bitirdi.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Windows'u
Windows'u etk

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2023-119192

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2023-110559

Güvercinler, sevinçle havalanarak yurtlarına döndüler.



Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2023-119192

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.03.2023-119409

SORULAR

1. Filozofa göre akıllı kimsenin özelliği nedir?
2. Tuzaga düşen güvercinlere, güvercinlerin başkanı ilk tedbir olarak ne söylemiştir?
3. Güvercinlerin başkanı, ikinci tedbir olarak neden açıkta uçmamaları gerektiğini söylüyor?
4. Güvercinlerin başkanı neden önce öteki güvercinlerin kurtarılmasını istiyor?
5. Sözcü metnin ana fikri nedir?
6. Güvercinlerin başkanının yerinde siz olsanız ne yapardınız?



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı : 01.04.2023-119192



T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-72610418-605.01-119192
Konu : Araştırma İzni (Soner SARI)

31.03.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 15.03.2023 tarih ve 32368283-100-E.117567 sayılı yazınız.
b) Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 29.03.2023 tarih ve E-98057890-605.01-73350388 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazınız gereği Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nilgün TATAR
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı
- 2- Onay ve Ekleri (6 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSE1P7R5S2 Bta Kodu : 17742

Belge Takip Adresi : <https://www.mikys.gov.tr/alaadin-keykubat-uni-otys>

Adres Bilgisi: Mahatma Üniversitesi Caddesi No:80-2 Alanya/ANTALYA

Tel:0242 510 60 50 Faks:0242 510 60 34

e-Posta: info@alanya.edu.tr Web: <https://www.alanya.edu.tr>

Kayıt Adresi: www.alanya.edu.tr/kayit (İletişim) Sayf. 6

Belge için: Güvenli Çamaş

Uyarı: İptal



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2023-119392



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-73350388
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Soner SARI

Ek-1
29.03.2023

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17/03/2023 tarih ve 117694 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Soner SARI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM danışmanlığında yürüttüğü "Akıcı Okuma Yöntem Ve Stratejilerinin Okuma Güçlüğü Çeken 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesi Hayate Hanım Ortaokulu 6.Sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 28/03/2023 tarih ve 73227369 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (6 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres: Seğirke Mah. İhsanîye Cad. No: 59 07030 Manavgat / Antalya
Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meh-elbya>
Tefahat No: 4 (242) 238 00 00
E-Posta: proje@0703meh.gov.tr
Kayıt Adresi: info@0703meh.gov.tr
Belge İçin: Geliş SLSAM
Ünvan: Tutanışma
Faks: 2422380001
İmza Adresi: antalya@0703meh.gov.tr
İmza Adresinin Elektronik İmzası ile doğrulanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/antalya>
@dccc-18d3-37c4-9fa5-408c İmza ile ilgili bilgilere.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2023-119392



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-2

Sayı : E-98057890-20-73227369
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Soner SARI

28.03.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma, Yarıpma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Soner SARI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM danışmanlığında yürüttüğü "Akos-Okuma Yöntem Ve Stratejilerinin Okuma Güçlüğü Çeken 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Etkisi" isimli araştırmasını, ilimiz Alanya İlçesi Hayate Hanım Ortaokulu 6.Sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 17/03/2023 tarih ve 117694 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçen ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, ilimiz Alanya İlçesi Hayate Hanım Ortaokulu 6.Sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütülmesi.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/04/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Dr. Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Akdeniz : Seğirke Mah. Hamidiye Cad. No 29 07030 Akdeniz / Antalya
Tel: 0242 238 40 00
E-Posta : yny@meb.gov.tr
Kapı Adresi : meb20000.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-diyar>

Belge Kimliği : 3095-fd1c-3787-bc97-a8b4
Uzvan : Telefon :
Faks : 242 238 40 01

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-diyar>
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



EK-5. Envanter İzni

X Kapat Önceki Sonraki 🔍

Re: Yanlış Analiz Envanteri kullanım izni

**HAYATI AKYOL**
Kime: Siz

↩ ↪ ↻ ...

30.11.2022 Çar 13:27

Soner Öğretmenim,
Kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileğimle.
Prof. Dr. Hayati Akyol

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: Soner Sari <
Kime:
Gönderilenler: Wed, 30 Nov 2022 11:11:06 +0300 (TRT)
Konu: Yanlış Analiz Envanteri kullanım izni

<html><head></head><body><div>Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL Hocam, Ben Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Soner SARI. Bu dönem hazırlamayı planladığım yüksek lisans tezimde öğrencilerin okuma hatalarını tespit etmek için geliştirmiş olduğunuz "Yanlış Analiz Envanterini" kullanmak istiyorum. Bu konuda, izniniz olursa, envanteri kullanmamızın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilerseniz çok sevinirim. Saygılarımla.</div></body></html>

↩ Yanıtla ↪ İlet

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Soner SARI

Eğitim:

- 2021, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans

Programı

- 2000, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Mesleki Geçmişi:

- 2007-2010: Van Bostaniçi İlköğretim Okulu, Türkçe Öğretmeni
- 2010-2012: Korkuteli Yazır Fevziye Polat İlköğretim Okulu, Türkçe Öğretmeni
- 2012-2015: Alanya Hidayet Görgün Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni
- 2015-.....: Alanya Hayate Hanım Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni